

# **Desenvolvimento de Competências Musicais no 2.º Ciclo do Ensino Básico: Práticas Pedagógicas**

**Isabel Maria Lopes Figueiredo**

**Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na  
especialidade de Educação, Sociedade e Desenvolvimento**

**Março, 2015**

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção  
do grau de Doutor em Ciências da Educação, na especialidade de Educação,  
Sociedade e Desenvolvimento, realizada sob a orientação científica do  
Professor Doutor João Nogueira

Apoio financeiro da FCT e do FSE no âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio.



**PROGRAMAS DE DOUTORAMENTO FCT**



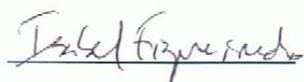
UNIÃO EUROPEIA

Fundo Social Europeu

## DECLARAÇÕES

Declaro que esta tese é o resultado da minha investigação pessoal e independente.  
O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas  
no texto, nas notas e na bibliografia.

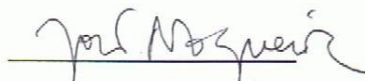
O candidato,

A handwritten signature in blue ink, reading "Isabel Figueiredo", written over a horizontal line.

Lisboa, 6 de Março de 2015

Declaro que esta tese se encontra em condições de ser apreciada pelo júri a  
designar.

O orientador,

A handwritten signature in blue ink, reading "José Moço", written over a horizontal line.

Lisboa, 6 de Março de 2015

*À Leonor, minha querida filha.*

*Sem ela eu não teria nascido.*

*Aos meus pais, Isaura e António, pelo ensinamento.*

*In memoria,*

*Do caríssimo professor António Candeias.*

*Dos meus queridos avós.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao professor João Nogueira, por toda a disponibilidade e ajuda real.

Aos participantes no presente estudo, estudantes e professores, que partilharam as suas experiências e as suas ideias.

A todos os que contribuíram de alguma forma para o estudo, por vezes com um simples sorriso.

Aos meus amigos: Cristina Brito da Cruz, António Ângelo Vasconcelos; Marta Mourão e José Mourão que me ajudaram em pequenos e grandes aspectos, fundamentais para a realização deste estudo.

Aos meus queridos alunos que me fazem pensar muito sobre todas as questões que este trabalho aborda.

À minha filha Leonor, sempre crítica, sempre criativa, psicóloga de mão cheia e talentosa cozinheira.

À minha família, pais e irmão, pelo apoio incondicional e pelo constante incentivo.

A todos os meus amigos, por serem bons amigos.

**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS MUSICAIS  
NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**MUSICAL SKILLS DEVELOPMENT IN THE 2ND CYCLE OF  
BASIC EDUCATION: PEDAGOGICAL PRACTICES**

**ISABEL MARIA LOPES FIGUEIREDO**

## RESUMO

A disciplina de Educação Musical está presente no currículo do ensino básico nacional há quarenta e cinco anos, no entanto a informação sobre as práticas musicais nessas aulas é escassa. A presente tese tem por objecto de estudo as práticas dos professores de Educação Musical no 2.º ciclo do ensino básico e pretende perceber o que efectivamente se ensina nessas aulas. Participaram 411 alunos e 15 professores, ao longo de duas fases do estudo: uma fase exploratória, constituída por entrevistas qualitativas a uma pequena amostra (4 professores e 10 alunos) e uma segunda fase, dividida em duas etapas de recolha e análise de dados – questionário a alunos e professores (construído com base nos resultados do estudo exploratório), seguido de entrevistas focalizadas aos professores (participaram, nesta fase, 401 alunos e 11 professores de 9 escolas do 2º ciclo do ensino básico). Trata-se de um estudo misto (qualitativo e quantitativo). O questionário teve como objectivo averiguar as percepções dos alunos e dos professores relativamente às práticas pedagógicas desenvolvidas na aula de Educação Musical. Seguiram-se as entrevistas focalizadas aos professores, que tiveram o intuito de os confrontar com as suas respostas e com as dos seus alunos e ampliar a compreensão das mesmas. Os resultados mostraram que os professores realizam maioritariamente actividades no âmbito das áreas de interpretação, teoria e audição musical. Por outro lado, concretizam poucas experiências de aprendizagem e, ainda menos, actividades de composição musical. Constatou-se que as contingências circundantes influenciam as práticas lectivas na disciplina de Educação Musical. A profissionalidade docente é uma construção indissociável das práticas dos professores. Discutem-se os resultados e suas implicações para intervenções pedagógicas no âmbito da Educação Musical, numa lógica de reflexão/investigação/acção sobre a prática.

**Palavras-chave:** Competências musicais, práticas pedagógicas, interpretação, audição, composição, teoria, experiências de aprendizagem, contingência, profissionalidade.

## **ABSTRACT**

Although Music Education has been a part of the Portuguese basic education curriculum for forty-five years, information on the musical practices which occur in these classes is scarce. The aim of this thesis is to examine the practices of Music Education teachers in the second cycle of basic education (5th and 6th school years), with the aim of finding out what is actually taught in these classes. The study, in which 411 pupils and 15 teachers took part, was conducted in two phases: an exploratory phase, consisting in qualitative interviews conducted with a small sample (4 teachers and 10 pupils), and a data collection and analysis phase comprising two stages: a questionnaire applied to pupils and teachers (devised on the basis of the results of the exploratory phase) followed by focussed interviews with teachers (the participants in this phase were 401 pupils and 11 teachers from 9 schools in the second cycle of basic education). The study is mixed, combining both qualitative and quantitative methods. The purpose of the questionnaire was to determine pupil and teacher perceptions of musical practices in Music Education classes. The subsequent interviews with teachers sought to discuss and gain a better understanding of the responses of both teachers and pupils. The results show that teachers mostly favour activities in the areas of interpretation, theory and listening, while neglecting learning experiences and above all activities involving musical composition. The study concludes that teaching practices in the subject of Music Education are influenced by concomitant contingencies. Professionalism in teaching is a construct which is inseparable from teachers' practices. The results and their implications for pedagogical interventions in the setting of Music Education are discussed from the perspective of a rationale combining reflection, research and action.

**Keywords:** musical skills, pedagogical practices, interpretation, listening, composition, theory, learning experiences, contingency, professionalism.



## ÍNDICE

Introdução .....	1
CAPÍTULO I: REVISÃO DE LITERATURA .....	7
I. 1. Profissionalidade docente .....	7
I. 1. 1. Profissão e identidade docente .....	7
I. 1. 2. Os diferentes saberes do professor e a sua mobilização na prática .....	12
I. 1. 3. A relação pedagógica e o clima de escola .....	18
I. 1. 4. A acção pedagógica do professor e a aprendizagem dos alunos.....	26
I. 1. 5. A emergência da profissionalidade: o diálogo, a colegialidade, a reflexão sobre a prática .....	33
I. 1. 6. Contingência e profissionalidade docente.....	41
I. 2. Da ditadura para a democracia: a Educação Musical .....	45
I. 2.1. Novas metodologias de ensino da música em Portugal.....	49
I. 3. A Educação Musical no ensino público de Portugal democrático.....	59
I. 3. 1. A emergência de uma nova concepção curricular centrada no desenvolvimento de competências .....	64
I. 3. 1. 1. A Reorganização Curricular do Ensino Básico e o conceito de competência.....	65
I. 4. Desenvolvimento de competências musicais no 2º ciclo do ensino Básico.....	67
I. 4. 1. Princípios do desenvolvimento de competências musicais.....	70
I. 4. 2. Competências artístico-musicais.....	71
I. 4. 3. Organizadores da aprendizagem .....	71
I. 5. O programa de Educação Musical para o 2.º ciclo do ensino básico e o conceito de desenvolvimento de competências musicais .....	73
CAPÍTULO II: METODOLOGIA .....	75
II. 1. Um Estudo Misto – Qualitativo e Quantitativo .....	76
II. 1. 2. Razões da escolha de uma metodologia mista .....	78
II. 2. Desenho do estudo.....	79
II. 3. Participantes no estudo .....	82

II. 4. Fase I – Exploratória .....	82
II. 4. 1. Participantes .....	83
II. 4. 1. 1. Alunos – selecção e caracterização .....	83
II. 4. 1. 2. Professores – selecção e caracterização .....	83
II. 4. 2. Instrumentos .....	85
II. 4. 2. 1. Textos realizados pelos alunos .....	85
II. 4. 2. 2. Entrevistas exploratórias .....	85
II. 4. 2. 2. 1. Entrevistas exploratórias aos alunos .....	86
II. 4. 2. 2. 2. Entrevistas exploratórias aos professores .....	86
II. 4. 3. Procedimento .....	87
II. 4. 3. 1. Textos realizados pelos alunos .....	87
II. 4. 3. 2. Entrevistas semiestruturadas aos alunos .....	87
II. 4. 3. 3. Entrevistas não-estruturadas aos professores .....	88
II. 4. 4. Tratamento e análise de dados .....	89
II. 4. 5. Conclusão do estudo exploratório – fase I .....	91
II. 5. Fase II.....	92
II. 5. 1. Selecção dos participantes na fase II do estudo .....	92
II. 5. 1. 1. Os professores .....	93
II. 5. 1. 2. Os alunos .....	94
II. 5. 2. Instrumentos .....	98
II. 5. 3. Etapa 1 - Questionário a professores e alunos .....	98
II. 5. 3. 1. Objectivos e pertinência do questionário .....	98
II. 5. 3. 2. Descrição do questionário .....	99
II. 5. 3. 3. Construção do questionário .....	101
II. 5. 3. 4. Validação dos conteúdos do questionário .....	103
II. 5. 3. 5. Validação empírica - Aplicação piloto do questionário .....	103
II. 5. 3. 6. Procedimentos de aplicação do questionário .....	104
II. 5. 3. 7. Tratamento e análise de dados do questionário ....	106
II. 5. 4. Etapa 2 - Entrevista focalizada a professores .....	108
II. 5. 4. 1. Condições de realização das entrevistas a professores .....	110
II. 5. 4. 2. Tratamento e análise de dados das entrevistas ....	111
II. 5. 5. Meta-análise / triangulação de dados .....	112

CAPÍTULO III: RESULTADOS.....	113
III. 1. Fase I - Resumo da análise integrada dos textos e entrevistas exploratórias a alunos e das entrevistas exploratórias a professores .....	113
III. 2. Fase II – desenvolvimento do estudo .....	115
III. 2. 1. Questionário aos alunos .....	115
III. 2. 2. Estatísticas descritivas .....	115
III. 2. 3. Validade .....	115
III. 2. 3. 1. Validade de conteúdo .....	115
III. 2. 3. 2. Validade factorial .....	116
III. 2. 3. 2. 1. Intercorrelações entre sub-escalas .....	116
III. 2. 3. 2. 2. Análise em componentes principais.....	116
III. 2. 3. 3. Validade relativa a um critério .....	120
III. 2. 4. Diferenças entre as áreas de competência musical .....	120
III. 2. 5. Diferenças entre as turmas “melhores” e “piores” .....	122
III. 2. 6. Diferenças entre professor e alunos nas turmas “melhores” e “piores” .....	122
III. 2. 7. Desencontros entre as percepções de alunos e professores em relação à quantidade de trabalho realizado .....	125
III. 2. 8. Critérios de selecção das turmas “melhores” e “piores” ....	126
III. 2. 9. Diferenças entre turmas “melhores” e “piores” .....	128
III. 2. 10. Interpretação .....	129
III. 2. 11. Composição .....	136
III. 2. 12. Audição .....	143
III. 2. 13. Teoria .....	148
III. 2. 14. Experiências de Aprendizagem .....	155
III. 2. 15. Contingências .....	162
III. 2. 16. Profissionalidade docente .....	172
CAPÍTULO IV: DISCUSSÃO .....	182
CONCLUSÕES .....	228
Limitações do estudo .....	232
Implicações .....	233
REFERÊNCIAS .....	235

## **Lista de Figuras**

Figura 1. Estudo Misto Sequencial .....	80
Figura 2. Estudo Misto Sequencial .....	81
Figura 3. Objectivos, participantes, instrumentos e técnicas de análise de dados presentes nas diferentes fases e etapas do plano de investigação ...	81
Figura 4. Lista de actividades constituintes das diferentes subescalas .....	100
Figura 5. Gráficos de actividade musical .....	107
Figura 6. Frequência das actividades .....	121
Figura 7. Gráficos de actividade musical total.....	125
Figura 8. Rede de categorias - Interpretação.....	130
Figura 9. Rede de categorias - Composição .....	137
Figura 10. Rede de categorias - Audição .....	144
Figura 11. Rede de categorias - Teoria .....	149
Figura 12. Rede de categorias - Experiências de Aprendizagem .....	156
Figura 13. Rede de categorias - Contingência .....	161
Figura 14. Rede de categorias - Profissionalidade.....	171

## **Lista de Quadros**

Quadro 1. Os saberes dos professores .....	16
Quadro 2. Caracterização das turmas “melhores” e “piores”.....	127
Quadro 3. Tempo lectivo atribuído à disciplina de Educação Musical .....	162

## **Lista de Tabelas**

Tabela 1. Caracterização da população de alunos da fase exploratória do estudo (Fase I) .....	83
Tabela 2. Caracterização da população de professores da fase exploratória do estudo .....	85
Tabela 3. Caracterização dos professores participantes na Fase II do Estudo .....	94
Tabela 4. Caracterização dos alunos participantes na Fase II do Estudo – Género e Idade .....	95
Tabela 5. Caracterização dos alunos participantes na Fase II do Estudo - Aprendizagem musical .....	95
Tabela 6. Caracterização dos alunos participantes na Fase II	

do Estudo - Relação afectiva com a Educação Musical e com a música ..	96
Tabela 7. Caracterização dos alunos participantes na Fase II	
do Estudo - Nível Socioeconómico - NSE .....	96
Tabela 8. Alunos/qualidade da turma .....	97
Tabela 9. Número e percentagem de alunos por professor .....	97
Tabela 10. Frequência de actividades musicais .....	108
Tabela 11. Estatísticas descritivas por áreas de competência	
musical – alunos .....	115
Tabela 12. Intercorrelação entre áreas de competência musical	
(subescalas) .....	116
Tabela 13. Análise de componentes principais. Matriz de padrões. ....	117
Tabela 14. Saturação no componente .....	120
Tabela 15. Correlação entre as áreas de competência musical	
(subescalas) e o gosto por Educação Musical .....	120
Tabela 16. Diferenças entre as áreas de competência (t de Student	
para amostras emparelhadas) .....	121
Tabela 17. Questionário aos alunos. Estatística descritiva por	
“qualidade” das turmas e teste t de Student (amostras independentes) .	122
Tabela 18. Diferenças entre professores e alunos .....	123
Tabela 19. Resultados finais por área de competência musical	
(subescala) e qualidade da turma - Professores/Alunos .....	124
Tabela 20. Interpretação – Análise de dados dos questionários a	
alunos e professores .....	129
Tabela 21. Composição – Análise de dados dos questionários a	
alunos e professores .....	136
Tabela 22. Audição – Análise de dados dos questionários a alunos	
e professores .....	143
Tabela 23. Teoria – Análise de dados dos questionários a alunos	
e professores .....	148
Tabela 24. Experiências de Aprendizagem – Análise de dados dos	
Questionários a alunos e professores .....	155

## Índice de Anexos

### Anexo I

1. Alunos .....	4
1.1 Textos .....	4
1.2 Guião de entrevista semi-estruturada .....	6
1.3 Entrevistas .....	7
1.3.1 Aluno 1 do estudo exploratório .....	7
1.3.2 Aluno 2 do estudo exploratório .....	9
1.3.3 Aluno 3 do estudo exploratório .....	12
1.3.4 Aluno 4 do estudo exploratório .....	15
1.3.5 Aluno 5 do estudo exploratório .....	18
1.3.6 Aluno 6 do estudo exploratório .....	20
1.3.7 Aluno 7 do estudo exploratório .....	23
1.3.8 Aluno 8 do estudo exploratório .....	27
1.3.9 Aluno 9 do estudo exploratório .....	30
1.3.10 Aluno 10 do estudo exploratório .....	33
2. Professores .....	36
2.1 Entrevistas .....	36
2.1.1 Professor 1 do estudo exploratório .....	36
2.1.2 Professor 2 do estudo exploratório .....	45
2.1.3 Professor 3 do estudo exploratório .....	53
2.1.4 Professor 4 do estudo exploratório .....	63
3. Análise de dados .....	73
3.1 Textos alunos .....	73
3.1.1 Grelha de análise de conteúdo .....	73
3.1.2 Síntese descritiva .....	75
3.2 Entrevistas alunos .....	77
3.2.1 Grelha de análise de conteúdo .....	77
3.2.2 Síntese descritiva .....	87
3.3 Entrevistas Professores .....	95
3.3.1 Grelha de análise de conteúdo .....	95
3.3.2 Síntese descritiva .....	147
3.4 Análise integrada dos textos e entrevistas exploratórias a alunos e das entrevistas exploratórias a professores .....	162

## Anexo II

1. Questionários .....	4
1.1. Questionário sobre práticas pedagógicas na disciplina de Educação Musical no 2.º ciclo do ensino básico: alunos .....	4
1.2. Questionário sobre práticas pedagógicas na disciplina de Educação Musical no 2.º ciclo do ensino básico: professores .....	6
2. Guião de entrevista focalizada: professores .....	8
3. Entrevistas .....	9
3.1. Professor 1 .....	9
3.2. Professor 2 .....	24
3.3. Professor 3 .....	37
3.4. Professor 4 .....	52
3.5. Professor 5 .....	69
3.6. Professor 6 .....	84
3.7. Professor 7 .....	96
3.8. Professor 8 .....	111
3.9. Professor 9 .....	129
3.10. Professor 10 .....	145
3.11. Professor 11 .....	164
4. Análise de dados .....	177
4.1. Documentos de análise preliminar dos questionários a alunos e professores .....	177
4.1.1. Gráficos de actividade musical total .....	178
4.1.2. Tabela de frequência de actividades musicais .....	189
4.2. Análise de dados das entrevistas aos professores .....	200
5. Procedimento para a identificação do nível socioeconómico (NSE) dos alunos participantes no estudo .....	266
6. Monitorização de inquéritos em meio escolar – Autorização DGIDC .....	268
7. Carta para apresentação do estudo às direcções das escolas .....	269
8. Impresso para autorização dos Encarregados de Educação – Participação dos alunos .....	270

## Introdução

A música faz parte da vida de todas as pessoas. Ela está presente na maioria das actividades humanas e configura-se como uma acção colectiva (Becker, 2010). Possui funções e serve rituais específicos que, consciente ou inconscientemente, estão integrados nas rotinas das pessoas (Sloboda, 2010). Somos uma espécie musical não menos do que linguística (Sacks, 2007).

Não sendo uma linguagem, a música assemelha-se-lhe: “musical forms has its sentence, phrase, period, and punctuation. Questions, exclamations, subordinate clauses are everywhere, voices rise and fall, and, in all of this, the gesture of music is borrowed from the speaking voice” (Adorno, 1993, p. 401). Em alternativa, poderá dizer-se que o movimento foi o oposto, ou seja, que a voz falada foi pedida de empréstimo à música e se emancipou. Parece ser essa a convicção de Darwin (2006, 1896) ao afirmar que a música está associada às mais fortes emoções de que é capaz a nossa espécie, e, como tal, se encontra presente na vida do homem desde muito antes de ele ter adquirido a faculdade da linguagem articulada, quando, muito provavelmente, “os nossos antepassados primitivos se cortejavam através da emissão de sons vocais” (2006, p. 199). “It is, therefore, probable that the imitation of musical cries by articulate sounds may have given rise to words expressive of various complex emotions.” (1896, p. 103).

Outros animais produzem sons que podem ser classificados de musicais (cf. Darwin, 2006; Gardner, 1997; Sacks, 2007), no entanto, o canto dos pássaros, por exemplo, tem funções adaptativas concretas como o acasalamento, a demonstração de agressividade, ou a demarcação territorial, e embora existam aves que parecem ter capacidades de improvisação, a música humana possui características que a tornam difícil de explicar por simples razões instintivas, ela implica aquilo que Sacks (2007) designa de “musicofilia”, uma capacidade de entender e reagir emocionalmente à música que é comum a todos os humanos com excepção dos que possuem distúrbios do foro neurológico:

All of us (with very few exceptions) can perceive music, perceive tones, timbre, pitch intervals, melodic contours, harmony, and (perhaps most elementally) rhythm. We integrate all of these and “construct” music in our minds using many different parts of the brain. And to this largely unconscious structural



appreciation of music is added an often intense and profound emotional reaction to music. (Sacks, 2007, p. xii).

A música apresenta-se como um instinto análogo à linguagem (Pinker, 1997; Sacks, 2007) para o qual os humanos possuem uma aptidão especial (James, 1931), que se constitui de forma muito semelhante, na sua estrutura, ao discurso linguístico (Serafine, 1988; Sloboda, 2005) e que se configura como “a form of discourse impregnated with metaphor” (Swanwick, 1999, p. 43).

Na perspectiva do funcionamento neurológico, não é fácil definir o que produz o conhecimento musical, uma vez que não existe um único centro musical no cérebro humano. Aparentemente são recrutados para a actividade musical vários sistemas cerebrais, normalmente atribuídos a outras funções, formando redes dispersas no cérebro (Pinker, 1997; Sacks, 2007).

Pinker (1997, p. 528) defende que se a música fosse banida, o restante estilo de vida da nossa espécie pouco ou nada se alteraria, afastando o contexto adaptativo como motivador da prática musical. Porém, verifica-se que a música possui um forte valor identitário, especialmente nas camadas mais jovens (cf. Abreu, 2000; Hargreaves, 1999; Hargreaves & Marshall, 2003) e que o estilo de música que se ouve determina a formação de grupos portadores de consumos e práticas musicais específicas, com manifestações diversificadas, ao vivo e gravadas. E talvez não seja de afastar a importância da música, e da dança, como facilitadora da comunicação humana, em concreto, na capacidade de impressionar o género oposto e, nesse sentido, no contexto da adaptação social mais elementar. Tal convicção fundamenta-se num estudo de caso (Figueiredo, 2001) sobre os reflexos do Projecto Mus-E, projecto artístico concebido por Yehudi Menuhin para escolas multiculturais em ambientes desfavorecidos (Figueiredo, 2000), numa turma de oito alunos, sete rapazes e uma rapariga, maioritariamente de origem cultural cabo-verdiana, com idades entre os 11 e os 14 anos, frequentadores do 4.º ano de escolaridade e com um historial de absentismo e insucesso escolar. Para estes jovens, a inclusão de aulas de música e dança africanas na escola parece ter contribuído para trazê-los de volta às aulas e a razão para isso foi a vontade de aprenderem a cantar e dançar funaná, mornas e coladeiras que serviam para a aquisição de competências sociais de relacionamento entre géneros com vista ao envolvimento amoroso, tal como os próprios alunos reconheceram. Essa determinação em aprender tais recursos, fazia com que os alunos treinassem a dança rapazes com

rapazes, dado a existência de uma única rapariga, e o fizessem de forma correcta e compenetrada.

Assim, tal como as restantes actividades artísticas, a música, embora não seja necessária para a sobrevivência individual (Sloboda, 2010), parece continuar a ter um importante papel nas dinâmicas sociais e na própria comunicação humana, e se acaso chegasse “o dia em que a música morresse”, essa data poderia levar consigo algo de intrinsecamente humano e quiçá afectasse de formas insondáveis a sensibilidade e a expressividade dos futuros homens – homens sem música.

A universalidade da música manteve-a sempre próxima da educação humana. Platão, em *A República*, distingue o músico do não-músico desta forma: “Sem dúvida que o músico é o sábio, e o não-músico, o ignorante.” (*Livro I - diálogo com Trasímaco*, pp. 42-43; 349e). Na Idade Média o ensino das primeiras letras deveria apoiar-se na entoação repetida à exaustão dos salmos bíblicos, que, de acordo com o rito romano, restaurado pelo Papa Gregório VII, obrigava à recitação dos 150 salmos distribuídos pelas várias Horas canónicas ao longo da semana (Alegria, 1985). O canto dos salmos facilitava a memorização das palavras. Por outro lado, o acompanhamento visual da palavra escrita e a sua divisão silábica através do canto, haveriam de se consubstanciar na apropriação dos mecanismos essenciais da leitura, e eventualmente da escrita, “o sistema era perfeito no sentido de se conseguirem todos os objectivos em causa: ler, escrever, decorar e sensibilizar para a prática das virtudes cristãs” (Alegria, 1985, p. 20).

Deste modo, quando entre 1860 e 1900 se iniciou no mundo ocidental o discurso sobre a inclusão das artes como disciplinas adequadas à instrução do homem moderno (Kamens & Cha, 1992) a música voltou a ver reconhecida a sua pertinência nos currículos educativos, desta feita, visando a consecução do projecto de Estado-nação (Kamens & Cha, 1992). Pretendia-se glorificar as manifestações culturais nacionais que haveriam de ser fonte de futura prosperidade civilizacional, assim, “high culture contained direct links to modernity and should be included in mass education.” (p. 163).

Quando a escola pública passa a ser considerada um dos instrumentos de regulação mais afinados da organização social da modernidade, a música tem um espaço reservado no seu currículo e esse é um acontecimento a festejar. Principalmente a partir dos anos 20 do século passado em países como os EUA e a Grã-Bretanha o ensino da música na escola pública generalizou-se, tendo-se difundido progressivamente na Europa e só mais recentemente no resto do mundo (Kamens & Cha, 1992). A música

foi constituída como disciplina autónoma no contexto curricular moderno, foram criados programas de estudos, formados professores e inúmeros músicos e pedagogos dedicaram a sua atenção à pedagogia musical, tendo o século passado sido profícuo em metodologias, métodos e filosofias que reorientaram o ensino da música transformando-o em Educação Musical.

Em Portugal, desde sempre presente na educação católica, o ensino da música só se emancipou com a criação do Conservatório Nacional em 1838. Tardou ainda mais a sua presença na escolaridade básica. Embora incluída na formação dos professores do Magistério Primário que leccionavam os primeiros anos de escolaridade, só muito esporadicamente se concretizava na prática lectiva. Durante o período da ditadura de Salazar, o ensino liceal vê emergir uma aula de Canto Coral, já com alguma tradição desde a monarquia constitucional, para a qual os alunos eram seleccionados de acordo com as qualidades de afinação vocal, que se limitava a ensaiar peças corais do agrado do regime para engrandecer as instituições e comemorações aprovadas pelo mesmo.

No entanto, a necessidade de responder ao desafio dos currículos modernos, que há longo tempo incluíam a música nos países europeus mais desenvolvidos, e não só, fez com que a música integrasse o nível de ensino que nos interessa neste estudo, o 2.º ciclo do ensino básico.

Apesar do longo caminho percorrido, o modo como a opinião pública vê a Educação Musical na escola está ainda contaminada pela memória do “Canto Coral” que até há muito pouco tempo ainda se vislumbrava nas salas de aula, como se pode constatar nas declarações de um dos professores que participaram no presente estudo: “Continua como uma disciplina secundária. Quando falam comigo, ‘ah, é professor de música’. ‘Não, não sou professor de música, sou professor de Educação Musical. Música é outra coisa’. Ainda confundem muito... Depois vêm-me sempre com o Canto Coral, em que cantavam na primeira voz, segunda, terceira, quarta e o que cantava mal, cantava na quarta. Como se a quarta fosse menos importante que a primeira...” (P8, Anexo II, p. 112). Por outro lado, a música continua a ser vista como um dom natural, associada à ideia de talento, que pouco depende da intervenção pedagógica, ainda é tida como uma actividade lúdica e, por questões de acesso, como um privilégio de elite.

Passado quase meio século sobre a implementação da disciplina de Educação Musical no currículo nacional do ensino básico (Decreto-Lei n.º 48 572 de 9 de Setembro de 1968); mais de vinte anos depois de ter sido elaborado o programa de

Educação Musical em vigor no 2.º ciclo do ensino básico (aprovado pelo Despacho n.º 124/ME/91, de 31 de Julho, publicado no DR n.º 188, II Série, de 17 de Agosto) e quase quinze anos depois de estes terem sido repensados pela Reorganização Curricular do Ensino Básico, que se consubstanciou no documento *Curriculo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais* (2001), o qual procurou reflectir sobre o programa à luz do conceito de “competência”, algo parece manter-se inalterável em relação às práticas dos professores.

Em qualquer destes processos de reforma ou de reflexão curricular, foram enfatizados de forma persistente as áreas de actividade musical que deveriam ser facultadas aos alunos da disciplina de Educação Musical: experiências de interpretação, audição e composição musical, das quais emergiriam as referências teóricas próprias da literacia musical. Para além disso, foi considerado indispensável uma vivência do espectáculo musical que contribuísse para a cultura e a criação de um sentido crítico em relação à música.

Olhando a realidade das práticas em Educação Musical, existem razões para pensar que ela continua amputada de algumas das áreas atrás enunciadas e há longo tempo consideradas essenciais. Assim, este estudo parte da convicção de que áreas como a composição, as experiências de contacto com o espectáculo musical e, mesmo, a audição activa e consequente continuam a ocupar um lugar subalterno nas práticas dos professores, onde dominam as áreas de interpretação e de teoria musical.

Talvez em resultado destas práticas, a música viva uma situação algo paradoxal: objecto de fascínio e de culto por parte das camadas mais jovens, ela é frequentemente rejeitada no contexto escolar (Fernandes et al, 1998). De facto, nem as políticas educativas, nem, muitas vezes, a formação inicial e contínua, parecem conseguir modificar as práticas pedagógicas predominantes de forma a encontrar conceptualizações e operacionalizações que permitam o desenvolvimento sustentado das práticas artísticas em ambiente escolar, ligando a tradição e a contemporaneidade, e perspectivando a música como cultura, como forma de conhecimento e como factor de desenvolvimento comunitário (cf. Blacking, 1995; Swanwick, 1998; Martí, 2000).

Não se tratando de uma avaliação, uma vez que o universo estudado não o permite, este trabalho pode constituir um indicador acerca das práticas lectivas dos professores de Educação Musical.

Para além do evidente interesse da temática e da sua actualidade no nosso sistema educativo, este estudo implica um olhar dinâmico sobre a educação, um processo sempre imperfeito, sempre em mudança, que, por isso mesmo, necessita de ser repensado, para poder ser reorientado. Esta postura implica uma atitude de professor investigador que seria bom fosse adoptada pelos professores, de forma a melhor responderem às necessidades de uma nova escola, centrada na “(...) construção de uma nova *cultura* de currículo e (em) práticas mais autónomas e flexíveis de gestão curricular (...). Por um lado, trata-se de um trabalho que contraria a forte tradição de produção de orientações programáticas baseadas em tópicos específicos e dispersas pelas disciplinas e anos de escolaridade. Por outro lado, a natureza do trabalho torna-o sempre *inacabado* e susceptível de melhoramentos de diversos tipos.” (Abrantes, 2001, p. 4).

Existem ainda motivações pessoais que acrescem relevância a este estudo. Por um lado, a minha longa experiência como professora de Educação Musical no 2.º ciclo do ensino básico, iniciada em 1987. Por outro lado, a elaboração de manuais para a leccionação da disciplina de Educação Musical que realizei, ininterruptamente, entre 1990 e 2010. E, finalmente, a experiência técnico-pedagógica como professora requisitada no Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação (entre 1996 e 2003). Aí, desempenhei várias funções relacionadas com a definição de competências essenciais nas áreas artísticas, e na música em particular, das quais se destacam: a co-autoria das Competências Essenciais para a Música no Ensino Básico; a coordenação das equipas redactoras das Competências Essenciais para o Ensino Básico e das Orientações Curriculares, nas áreas da Música, Dança e Oficina de Teatro e a participação no Conselho Consultivo do Currículo do Ensino Básico (2000/2002), grupo responsável pela redacção do “Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais”, em concreto no que respeita às “Competências Gerais”.

Deste modo, o tema escolhido articula grandes áreas de interesse pessoal: a prática docente como professora de Educação Musical, o interesse pelo desenvolvimento curricular, a elaboração de materiais didácticos para a disciplina e a promoção de uma atitude de reflexão/investigação/acção sobre a prática.

## CAPÍTULO I: REVISÃO DE LITERATURA

### I.1. Profissionalidade docente

#### I.1.1. Profissão e identidade docente

O conceito de profissionalidade docente está relacionado com os processos e circunstâncias envolvidos na construção do “ser professor”. Nesta perspectiva, surge como uma abordagem da profissão que, superando os modelos teóricos produzidos externamente ao seu exercício, procura compreendê-la como construção social, contextualizada e complexa.

Gimeno (1999) define profissionalidade do professor como “a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.” (p. 65). Diz respeito às atitudes e saberes que o professor mobiliza no seu quotidiano em função daquilo que o trabalho educativo requer (Contreras, 2002). É um conceito em constante elaboração, por isso, a sua definição exacta não se torna fácil e a sua análise necessita de contextualização.

Ao longo da história, e nas diversas sociedades, a função do professor perdurou sob muitas configurações e recebeu diversos estatutos, mas é desde os finais do século XVIII que a acção de ensinar aparece associada à emergência de um grupo profissional estruturado em torno dessa função, com vista ao cumprimento do projecto de escolarização, por oposição à anterior função de alfabetização (Candeias, 2009, p. 34).

A escolarização da população – a escola de massas – representou um dos pilares fundamentais da edificação e fixação dos Estados-nação característicos da modernidade (Candeias, 2003, 2009; Meyer, 1992; Nóvoa, 1998). Candeias (2009) estabeleceu o tom da vinculação do trabalho do professor ao interesse público, ao definir escolarização como um processo que,

uma vez implementado e estabilizado, tem dificuldade em tolerar aproximações, é rigidamente definido e aplicado de forma compulsória pelo Estado moderno, sendo concebido como parte de uma estratégia mais vasta que integra o indivíduo e a família num corpo mais amplo, a nação. (p. 34).

Assim, para além de *agentes culturais*, os professores tornam-se, também, *agentes políticos* (Nóvoa, 1999a, p. 17).

O professor actua num determinado enquadramento sociopolítico e espera-se dele um contributo específico para o desenvolvimento da comunidade. A especificidade e a relevância social do trabalho dos professores têm constituído argumento para as suas reivindicações socioprofissionais (Nóvoa, 1999a), no entanto, a afirmação profissional dos docentes provoca tensões e conflitos entre estes e os diversos actores no campo educativo “(Estado, Igreja, família, etc.) que sentem a consolidação do corpo docente como uma ameaça aos seus interesses e projectos.” (p. 21).

A docência, enquanto profissão, evoluiu ao sabor da organização burocrática dos sistemas escolares, pelo que Gimeno (1999) se refere a ela como uma “semiprofissão” e relaciona essa situação com a dependência de “coordenadas político-administrativas que regulam o sistema educativo, em geral, e as condições do posto de trabalho, em particular.” (p. 71), o que torna instável a condição profissional do professor. A respeito da precariedade do trabalho docente, Nóvoa (1999a, p. 24) lembrou a fase final da monarquia constitucional portuguesa, quando o primeiro-ministro, João Franco, convidava os professores a exercerem uma actividade profissional paralela e encarava as suas remunerações como gratificações. Tal como António Nóvoa referiu, vemos agora como esses tempos estão próximos.

Assim, a construção da identidade do professor joga-se num terreno sensível e fértil em antagonismos; entre as necessidades de desenvolvimento social e a manutenção das suas estruturas, entre o reconhecimento do valor da educação pública e a incerteza da sua sustentabilidade (Fullan, 2006; Hargreaves & Fink, 2006) no contexto das sociedades neo-liberais, configurando-se como uma edificação profissional marcada por paradoxos. O professor é considerado um trabalhador da contradição (Charlot, 2008) emaranhado em tensões e incoerências “arraigadas nas contradições económicas, sociais e culturais da sociedade contemporânea” (p. 21). Também Hargreaves e Lo (2000) expõem a situação paradoxal da profissão ilustrando-a pela coexistência de duas tendências aparentemente contraditórias: “standardization of teaching and antipathy to teachers’ professionalization, on the one hand, and higher professional standards and greater professionalism, on the other.” (p. 13).

Dewey afirmava, em *Democracia e Educação*, que: “As societies become more complex in structure and resources, the need of formal or intentional teaching and learning increases.” (1930, p. 11) e alertava para a possibilidade de se criar uma indesejável separação entre o conhecimento adquirido na escola e fora dela, o que

deveria ser acautelado. Porém, se o vaticínio de Dewey se confirmou em relação ao hiato entre o saber escolar e o saber adquirido em contextos informais, o mesmo não aconteceu com a premissa. A situação que hoje se configura é bastante diferente daquela que Dewey previa; apesar da complexidade da sociedade ser uma realidade e um desafio crescente para a escola, verifica-se um desinvestimento do poder político nos sistemas educativos, na educação em geral e, muito concretamente, nas pessoas dos professores: “Just when the very most is expected of them, teachers appear to be being given less support, less respect, and less opportunity to be creative, flexible and innovative than before.” (Hargreaves & Lo, 2000, p. 168).

O acto de ensinar implica, no imaginário colectivo, um sentido de devoção e de missão e reconhece-se a existência de sujeitos especialmente dotados para o magistério, no entanto, os apelos à imagem tradicional do ensino como sacerdócio e os enquadramentos antropológicos da profissão, soam, por vezes, a argumentos políticos para a sua desvalorização enquanto tal. Segundo Freinet (1975) durante muito tempo os progressos em pedagogia estagnaram porque, tanto na base como no topo, se supunha que, “todo aquele que gostasse das crianças e se soubesse fazer respeitar tinha possibilidades de se sair bem nesta matéria. Isto não é completamente falso. Porém, o número de educadores que possuem estas qualidades ideais [...] é extremamente reduzido.” (p. 16).

Reconhece-se, porém, a proeminência do afecto pela docência, e pelos alunos em especial, como principal requisito para exercer a profissão com êxito. De resto, já William James (1912, p. 196) havia notado que a condição fundamental para que um professor possa tornar-se “perfeito” é a sua capacidade para olhar os alunos como seres bem intencionados que devem ser amados. Neste sentido, e perante “a aceleração da mudança social”, Esteve (1999, p. 117) propõe modificações nas linhas de actuação para a selecção de candidatos à formação inicial de professores, que incluam “*o estabelecimento de mecanismos selectivos de acesso à profissão docente baseados em critérios de personalidade, e não apenas em critérios de qualificação intelectual*”, com a intenção de garantir o equilíbrio psicológico e as condições de personalidade adequadas à profissão.

É importante reter que os professores, actualmente, são especialistas altamente qualificados que recebem formação científica e pedagógica de nível superior e realizam provas para acederem ao estatuto de profissionais. Giroux (1990, p. 172) referiu-se aos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e a prática académica com o fim de educar os alunos para que se tornem cidadãos reflexivos e



activos. Também Goodson (1999, p. 277) evidenciou o papel do investigador educacional como um “intelectual público”, como alguém que influencia a esfera pública com as suas ideias e a sua acção. Muitos desses investigadores são professores, ou é essa a sua origem profissional. No entanto, o que se verifica é que, à medida que a qualificação e o nível intelectual do professorado aumenta, o seu papel e estatuto são desvalorizados pelo Estado. Hargreaves (2005, p. 17) exemplifica esse facto no contexto das reformas educativas, afirmando que, no seu decurso, os professores são tratados e funcionam não como trabalhadores do conhecimento com elevada competência e capacidade, mas como produtores de desempenhos estandardizados, obedientes e sob vigilância.

As diferentes formas de acção coerciva da economia sobre a educação, para além dos efeitos nefastos na vida da escola, dos alunos e das famílias, conduzem a uma proletarianização crescente dos docentes (Apple, 1993, 2002a, 2005; Contreras, 2002; Giroux, 1990; Hargreaves, 2005; Nóvoa, 1999a). A tese da proletarianização dos professores baseia-se na ideia de que o trabalho docente sofreu uma subtracção progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controlo e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia (Apple, 2002a; Contreras, 2002).

Por outro lado, o discurso político sobre a educação é inconstante, emocional e pouco credível, o que também contribui para fragilizar a imagem da escola e da profissão docente face à opinião pública. Num curto espaço de tempo político, a educação no nosso país já foi: “um tesouro a descobrir” (1996); uma “paixão” governativa (1996-2001); um local de “desenvolvimento de competências” (2001-2011) e, neste momento, perante a substituição de uma reorganização curricular por outra, que se baseia unicamente na redução das componentes lectivas, mais concretamente, na extinção das áreas curriculares não-disciplinares (Formação Cívica, Área de Projecto e Estudo Acompanhado – aspectos inovadores do currículo e que garantiam o enquadramento profissional de inúmeros professores), a educação apenas parece ser uma componente excessivamente dispendiosa do orçamento de Estado que importa reduzir drasticamente, sendo que o primeiro peão a ser movido é o professor, operário do sistema e principal suspeito da sua falência.

Assim, o ambiente sociopolítico de carácter normativo e centralizado que envolve e controla o trabalho docente nos sistemas educativos actuais caracteriza-se por

uma certa “esquizofrenia” do discurso político e da prática administrativa em relação à educação. Instalou-se um fosso crescente entre o discurso político e o discurso pedagógico (Apple, 2002b; Nóvoa, 1999b; Stoer, 2002) que importa reduzir.

Nóvoa (1999b) criticou a “lógica *excesso-pobreza*” que se verifica entre os discursos e as práticas a diversos níveis da intervenção educativa:

do excesso da retórica política e dos *mass-media* à pobreza das políticas educativas; do excesso das linguagens dos especialistas internacionais à pobreza dos programas de formação de professores; do excesso do discurso científico-educacional à pobreza das práticas pedagógicas e do excesso das “vozes” dos professores à pobreza das práticas associativas docentes. (p. 12).

O autor referiu ainda que, não obstante o pensamento “utópico” que está na génese das análises “prospectivas”, elas contém um “excesso de futuro” que é, simultaneamente, um “défice de presente”. (Nóvoa, 1999b, p. 12).

Para responder a este clima paradoxal é necessário, segundo Apple (2002b), ter esperança no futuro e desenvolver hábitos de “trabalho educativo crítico” que permitam ao professor contribuir para uma consciência social sólida que contrarie a actual tendência neo-liberal para a banalização e asfixia dos valores democráticos: “Construir e defender uma educação verdadeiramente democrática e crítica é um projecto colectivo. Temos muito a aprender uns com os outros.” (p. 96).

A necessidade de promover o trabalho cooperativo entre professores, não é assunto novo numa profissão que continua a caracterizar-se como uma actividade solitária (Bodião & Formosinho, 2010), fechada nas práticas lectivas e guardando pouco tempo para a troca de experiências e de ideias com os colegas sobre os respectivos trabalhos. A organização disciplinar e temporal do currículo contribui grandemente para esse isolamento do professor e, de acordo com Goodson (1997), dilui o debate sobre as verdadeiras questões da educação, pois, “permanece como um arquétipo da divisão e fragmentação do conhecimento nas nossas sociedades. Enclausurados dentro de cada *micro-disciplina*, os debates mais vastos sobre os objectivos sociais do ensino tendem a ser travados” (p. 32).

Os problemas e desafios que actualmente se colocam à educação pública e aos seus agentes directos, estão tão globalizados como a economia que os enquadra e condiciona, pelo que, são comuns aos professores portugueses, não menos que aos de

qualquer outro sistema público de educação. A influência da esfera política na acção pedagógica é vivida de diferentes formas pelos professores e é, como sempre foi ao longo da história, um elemento fundamental na definição das respectivas identidades profissionais.

### **I.1.2 Os diferentes saberes do professor e a sua mobilização na prática**

A temática da profissionalidade docente integra-se no debate sobre “os *fin*s e as *práticas* do sistema escolar, remetendo para o tipo de *desempenho* e de *conhecimento* específicos da profissão docente” (Gimeno, 1999. p.65). O professor não é o produtor do saber que veicula e, muitas vezes, não determina as estratégias práticas da sua acção. Tampouco é chamado a pronunciar-se sobre as finalidades da educação, que determinam o sentido global da acção docente, ou seja, “o comportamento operativo que se quer transmitir inscreve-se num comportamento social geral correspondente a uma certa concepção do homem na sociedade” (Postic, 1990a, p. 8) que se espera que o professor promova.

O conhecimento escolar, enquanto produto socialmente construído (Nóvoa, 1999a; Gimeno, 1999; Goodson, 1997; Tardif, 2010), encontra-se legislado e regulado a diversos níveis, “a sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização: universidade, administração escolar, sindicato, associações profissionais, grupos científicos, instâncias de atestação e de aprovação das competências, Ministério da Educação, etc.” (Tardif, 2010, p. 12).

Se, por um lado, o conhecimento a veicular pelo professor está enquadrado pelas políticas curriculares dos sistemas educativos modernos (Candeias, 2009; Goodson, 1997; Meyer, 1992) e pelo seu conjunto de disciplinas, currículos e didácticas específicas, por outro lado, a estruturação da identidade docente na actual sociedade do conhecimento (Hargreaves, 2003), depara-se com a volatilidade desse conhecimento, um “recurso flexível, fluido, sempre em expansão e em mudança” (p. 34). Assim, o que o professor deve saber ensinar é mais uma questão social do que um problema cognitivo ou epistemológico, como tal, é importante colocar o saber do professor no interface entre o indivíduo/actor, a sociedade e o sistema, para compreender a sua natureza social e individual de forma integrada, como sugere Tardif (2010).

O professor precisaria de possuir propriedades camaleónicas para se adaptar às constantes modificações que afectam a construção da sua profissionalidade. Para além da situação educativa ser, por definição, marcada pela instabilidade e pelo imprevisto, a vida do professor é frequentemente vascolejada pelas reformas educativas, ou por outros projectos de intervenção no contexto escolar, que incluem, por exemplo, modificações dos conteúdos de ensino (seu aumento, redução, enfoque ou sequência), alterações quanto às concepções pedagógicas e práticas didácticas ou em relação a aspectos organizacionais e burocráticos. Muito frequentemente o professor é confrontado com o que não sabe ensinar, é desafiado a ensinar de outras formas e vê as suas estratégias serem postas em causa, isto, enquanto se esforça por responder às demandas da reforma; neste contexto pouco espaço resta para a reflexão sobre a prática e para a emergência de uma nova identidade profissional (Hargreaves & Lo, 2000).

Usando a analogia de Esteve (1999), os professores, perante a mudança social e face às reformas educativas em particular, comportam-se como um grupo de actores a quem é mudado o cenário e se vêem obrigados a adaptar-se às circunstâncias (porque “o espectáculo tem de continuar”) embora nada faça sentido, nem as palavras, nem as movimentações, nem as roupas e até os próprios personagens se tenham tornado risíveis. Assim, também os professores “enfrentam circunstâncias de mudança que os obrigam a fazer mal o seu trabalho, tendo de suportar a crítica generalizada, que, sem analisar essas circunstâncias, os considera como responsáveis imediatos pelas falhas do sistema” (Esteve (1999, p. 97). Esse desajustamento face à realidade social que frequentemente o professor sofre, afecta directamente a construção do seu saber e pode resultar em insegurança relativamente às suas aptidões para a docência e provocar “mal-estar” profissional (Esteve, 1999; Filloux, 1983).

Quanto à relação do professor com o corpo de conhecimentos que veicula no contexto da sua área específica de docência, de acordo com Dewey (1902), cada matéria ou assunto de estudo apresenta-se sobre dois pontos de vista, que embora não sejam opostos se diferenciam, o do cientista e o do professor. Para o cientista, o assunto de estudo representa uma determinada massa de verdade para ser empregue em localizar novos problemas, instituindo novas pesquisas e verificando resultados. Por seu lado, o professor não está preocupado em adicionar novos factos à ciência que ensina, preocupa-se com o conteúdo científico do ensino, sim, mas na medida em que ele representa uma determinada fase e etapa do desenvolvimento da experiência da criança,

"what concerns him, as teacher, is the ways in which that subject may become a part of experience; what there is in the child's present that is usable with reference to it" (p. 23).

Na perspectiva atrás defendida por Dewey, o professor está preocupado, não com o objecto de estudo em si, mas na medida em que ele se relaciona com o desenvolvimento de uma experiência global significativa para o aluno, ideia que Rogers (1985) continuou a fazer ecoar. Nesse sentido, o saber do professor excede largamente o conteúdo científico propriamente dito, e, como refere Roldão (2007, p. 98), joga-se no interface teoria-prática, o que "implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científicodidáticas, pedagógicas (*o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos*)". Finalmente, estas dimensões do saber docente articulam-se "num único saber integrador, situado e contextual – *como ensinar aqui e agora* –, que se configura como "prático"." (p. 98). Assim, aquilo que é realmente específico da profissão docente é essa capacidade de incorporar diferentes saberes e usá-los para gerar experiências de aprendizagem que revertam em conhecimentos adquiridos pelos discípulos.

O conjunto de saberes que o professor aplica no desenvolvimento do seu trabalho, de acordo com Tardif (2010), é adquirido no âmbito de uma socialização profissional, onde é integrado, transformado, ajustado em função das diferentes fases e momentos da carreira, "ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho" (p. 14), ou seja, não se trata da transmissão de um conjunto de conteúdos cognitivos definitivamente estabelecidos, mas antes, de um processo dinâmico, construído ao longo da vida profissional do professor, em que ele "aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo que se insere nele e o interioriza por meio de regras de acção que se tornam parte integrante de sua "consciência prática"." (p. 14).

O conceito de conhecimento profissional dos professores pode ser definido, nas palavras de Montero (2005), como:

O conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem, em consequência da sua participação em processos de formação (inicial e em exercício) e da análise da sua experiência prática, uma e outras manifestadas no seu confronto com as exigências da complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores próprios da sua actividade profissional (p. 218).

As situações e dilemas com que o professor se depara no seu dia-a-dia representam, ainda na opinião de Montero (2005, p. 218), “oportunidades de novos conhecimentos e de crescimento profissional.”, porque é na e através da experiência prática que o professor encontra os desafios e ensaia as soluções que visam o sucesso da sua empresa – ensinar, ou melhor, fazer com que os seus alunos aprendam.

Falar do saber do professor implica relacioná-lo com as contingências do seu ambiente de trabalho (materiais, espaciais, temporais, humanas), ou seja, com uma série de factores externos ao saber do professor, mas que o afectam. Implica também a consideração das características pessoais e do percurso pedagógico. Assim, o saber dos professores está interligado com as suas experiências de vida, com as suas histórias profissionais, com as suas relações com os alunos e com os outros actores escolares (Langford, 1989; Gimeno, 1999; Postic, 1990a; Tardif, 2010).

A dimensão subjectiva presente no acto de ensinar, ou seja, a contaminação entre elementos pessoais e profissionais, é inevitável, porque “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa com o intuito de realizar um objectivo qualquer” (Tardif, 2010, p. 11). Deste modo, o tipo de acção de um professor resulta das formas de adaptação dos seus saberes aos contextos do meio escolar em que está inserido, pelo que, diferentes professores encontrarão diversas soluções, igualmente profícuas, para problemas semelhantes. Assim, tal como referiu Mialaret (1959, p. 71): “Não há um bom professor de Matemática, mas tipos variados de professores nos quais o equilíbrio é assegurado por aspectos muito diversos da sua personalidade e pelas condições criadas pelo meio escolar”.

Porém, os elementos da personalidade do professor, em associação com a formação recebida, podem conduzir a acções subversivas da educação (Holmes, 1991, p. 65), quando situadas em qualquer dos extremos da acção docente, que o autor designou de “racionalista e tecnocrático” e “terapêutico relacional”. Na sua óptica, ambas as abordagens subvertem os objectivos da educação, tanto a primeira, que se baseia num planeamento analítico e linear do conhecimento a transmitir, reduzindo o ensino a acções didácticas encerradas em si mesmas; como a segunda, assente numa ecologia holística e humanista, que não permite identificar o saber específico e se fundamenta em aspectos relacionais e contextuais da aprendizagem.

Não caindo em situações extremas, Fenstermacher (1994, p.14) distinguiu várias linhas de entre a vasta teorização sobre o carácter do conhecimento profissional

docente. Destacam-se aqui duas delas: uma, directamente ligada aos estudos de Lee Shulman (1986, 1987) e Shulman e Shulman (2004) que se debruçam sobre a análise das componentes do saber docente, “pedagogical content knowledge” (Shulman, 1986), possuindo uma natureza mais normativa que procura estabelecer o que o professor precisa de saber para ensinar bem. O conhecimento de conteúdo engloba o que Bruner (1960; 1966) chamou “structure of knowledge”, as teorias, princípios e conceitos próprios de uma disciplina específica. E outra, mais associada aos investigadores na linha do conhecimento da prática pessoal, como Elbaz (1983) e Connelly e Clandinin (1982, 1990), que privilegiam a vertente descritiva/interpretativa do saber docente, analisando o saber e as práticas reveladas pelos professores como resultado de treino, experiência e reflexão, na linha do professor como prático reflexivo (Schön, 1987), e não com base no que eles deveriam saber para serem bem sucedidos ou eficazes.

O modelo tipológico para identificação e classificação dos saberes docentes elaborado por Tardif e Raymond (2000, p. 215), aduz uma perspectiva multifacetada sobre os saberes que os professores utilizam e as suas proveniências. Nesta tipologia, o saber do professor é entendido num sentido amplo que “engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser.” (Tardif & Raymond, 2000, p. 212). Nela, evita-se a utilização de critérios epistemológicos dissonantes baseados em determinadas convicções teóricas, propondo um modelo construído a partir de categorias relacionadas com a trajectória dos professores ao erigirem os saberes que utilizam na prática lectiva quotidiana.

Em vez de fragmentar a análise da profissão nos seus diversos elementos, o modelo procura reflectir o pluralismo do saber profissional e inclui: (1) os diferentes saberes dos professores, (2) as fontes sociais de aquisição do saber e (3) os modos de integração dos saberes no trabalho docente (Tardif & Raymond, 2000, p. 215).

Quadro 1. Os saberes dos professores - Retirado de Tardif e Raymond, 2000, p. 215

Os saberes dos professores		
Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária

Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e dos livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Os saberes dos professores provém de várias origens e, muitos deles, são anteriores à formação profissional, como os que derivam do ambiente familiar, do percurso escolar inicial e da sua cultura pessoal, assim, “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc.” (Tardif & Raymond, 2000, p. 215).

Por outro lado, o “onion-model” concebido por Korthagen (2004, p. 80) sugere um modelo “guarda-chuva” de níveis de mudança que poderia servir como um quadro de reflexão e desenvolvimento no âmbito da formação dos professores. O autor defende que esta deve centrar-se, não apenas sobre a alteração de comportamentos, competências ou crenças, mas também ter em conta a identidade e a missão dos docentes a um nível mais profundo das várias camadas de aptidões que eles devem desenvolver em interacção com o meio (da periferia para o núcleo do seu modelo concêntrico): comportamentos; competências; crenças; identidade e missão. Para o autor os níveis identidade e missão referem-se “to how a person sees his or her (professional) identity” (p.81) e que tipo de professor se aspira ser – dimensões especialmente importantes numa profissão em que as características individuais são indissociáveis da actuação profissional.

Furth (1986, p. 8) alerta para a vantagem de acrescentar contextualização teórica aos saberes práticos dos professores, “Quando os professores dispuserem de uma explicação teórica para o *porquê* daquilo que fazem e que parece “funcionar” ou “dar certo”, poderão basear métodos eficientes de ensino em algo mais sólido que simples sabedoria intuitiva”. O mesmo defende Korthagen (2001) que afirmou que essa



transferência entre teoria e prática é praticamente inexistente, de acordo com a investigação, uma vez que o confronto com a realidade lectiva tem o efeito de “lavagem” desse saber (Zeichner & Tabachnick, 1981). Korthagen (2001) defende a inter-relação entre teoria e prática como forma de reflexão sobre a prática, do “professor realista”. Isto implicaria, por exemplo, estar familiarizado com as teorias sobre o desenvolvimento cognitivo da criança, de autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky ou Jerome Bruner, a que Korthagen (2001, p.8) se refere como “Teoria com maiúscula”, diferente da “teoria com minúscula”, mais próxima das didácticas ou de modelos de acção em situação.

Não existem técnicas acabadas ou estratégias invariáveis com que o professor se possa apetrechar antes de se aventurar no caminho do ensino, por isso, não lhe resta mais que munir-se de todo o conhecimento que possa reunir nos âmbitos científico, pedagógico e didáctico e procurar agir de forma moderada e sensata (Freire, 2005; Hameline, 1999). Assim, estará apto “a apreender os factores de aprendizagem do aluno por intermédio das condições do acto de ensino, a viver os intercâmbios e a analisá-los, a descobrir as modalidades de acção apropriadas a cada situação e a sondar lucidamente a sua acção educativa.”, Postic (1990b, p. 341).

A compreensão da profissionalidade do professor implica a percepção de um ofício feito de inúmeros saberes, construídos e reconstruídos no âmbito de determinados contextos sociais, sujeitos a contingências e imprevistos (internos e externos à situação lectiva). A forma como o professor incorpora esses saberes na sua prática docente é influenciada por elementos da personalidade, da história de vida e dos seus valores, convicções éticas e posturas ideológicas e também por aspectos do ambiente escolar, da política curricular e da administração do sistema educativo.

### **I.1.3. A relação pedagógica e o clima de escola**

O estudo dos papéis e dos comportamentos do professor e dos alunos e da relação que entre eles se cria é indissociável do próprio acto de ensino. Este inscreve-se num processo relacional que tem lugar num determinado meio social e consiste numa acção dialógica (Freire, 2003), organizada e dirigida por uma pessoa detentora de posição privilegiada sobre um grupo, com vista a provocar modificações

comportamentais no mesmo, por meio de processos perceptivos, cognitivos, psicomotores e afectivos.

Para além do conhecimento transmitido, também as estratégias de trabalho do professor se desenham na arena social. Desde logo, porque ele trabalha com indivíduos para os quais existe um projecto de educação. A concretização desse projecto de transformação do indivíduo implica, para além do saber específico do professor, a gestão de um conjunto de questões relacionais que implicam o reconhecimento dos papéis recíprocos (Postic, 1990a; Tardif, 2010) sucessivamente reconstruídos no contexto da interacção entre os actores.

O facto de o trabalho do professor se dirigir a um grupo de aprendentes, introduz questões que se referem ao próprio funcionamento do grupo, às motivações, problemas e tensões individuais e colectivas que lhe são próprias, porque qualquer grupo

é um conjunto de pessoas que são interdependentes na tentativa de realização de objectivos individuais, ligadas umas às outras por um objectivo fundamental que lhes é comum.

A tentativa de realização desses objectivos cria no grupo um fenómeno de interacção entre as pessoas, as quais se influenciam reciprocamente, quer estejam ou não conscientes do facto.

No grupo cada uma das pessoas ajuda as outras e é ajudado por elas, mas também lhe surgem dificuldades causadas pelos outros, quer directamente, quer por projecção sobre os outros dos seus próprios obstáculos interiores. (Maccio, 1977, p. 41).

A relação pedagógica apresenta-se como “uma relação assimétrica e potencialmente conflitual, porquanto prisioneira das suas origens, não se podendo, por isso, furtar ao carácter de violência decorrente de uma imposição unilateral.” (Estrela, 2002, p. 76-77). De acordo com Lobrot (1992, p. 47) o carácter opressor do sistema escolar manifesta-se a vários níveis disciplinares, as normas relacionais alunos/professor e alunos/alunos e as movimentações e rotinas estabelecidas, mas também, na forma como a aquisição do saber está organizada. Assim, tal como Bourdieu e Passeron (1996) mostraram, o ensino, consubstanciado na acção e na autoridade do professor, tende a assegurar o monopólio da violência simbólica legítima, pelo que, toda a acção

pedagógica deverá ser considerada como simbolicamente violenta, na medida em que impõe arbítrios culturais de uma forma, também ela, arbitrária.

Por este enviesamento inicial da relação, a gestão do trabalho e das dinâmicas relacionais do grupo é um desafio central para o professor e é neste âmbito que se situa a questão da disciplina ou indisciplina dos alunos. O professor é o líder formal, oficialmente nomeado, da situação pedagógica, mas “podem surgir líderes informais” (Estrela, 2002, p. 56). Assim, pela emergência de líderes, ou de grupos de alunos que se digladiam pela liderança, que boicotam a acção do professor e a aprendizagem dos colegas ou, mesmo, por um sentimento colectivo de rejeição da situação de aprendizagem ou da pessoa do professor, a sala de aula pode transformar-se num verdadeiro campo de batalha, transmovendo-se a violência implicada na escolarização do plano simbólico para o plano real.

Um dos principais reptos que os professores enfrentam actualmente é o de gerir os efeitos da escolarização, em concreto, do alargamento da escolaridade obrigatória, que implica a permanência na escola de um elevado número de crianças e jovens cujas expectativas, motivações e conhecimentos dificilmente se harmonizam com as características da vida escolar. Pode dizer-se que “o trabalho do professor depende da “colaboração” do aluno” (Nóvoa, 2008, p. 229) e, naturalmente, ensinar quem não quer aprender é uma missão impossível.

De acordo com Curwin, Mendler e Mendler (2008, pp. 32-33), numa turma típica, existem três grupos de estudantes ou três tipos de atitude em relação à escola, o que levou os autores a criar o princípio 70-20-10, ou seja: 70 por cento dos alunos estão motivados para aprender e aceitam as regras e restrições da sala de aula “These students rarely break rules or violate principles”; 20 por cento não aceita pacificamente as normas da sala de aula, “These students break rules and violate principles on a somewhat regular basis” e 10 por cento são “chronic rule breakers and generally out of control most of the time”, aqueles com os quais nada parece resultar. De salientar o facto de, desde a primeira edição da obra citada (Curwin & Mendler, 1999), as percentagens se terem alterado de 80-15-5 para os actuais valores 70-20-10, o que reflecte a evolução do problema na última década.

Assim, a escola espelha as tensões e desequilíbrios sociais, as desigualdades económicas e culturais, os conflitos geracionais, a violência e a crise de valores da sociedade actual. Uma das formas imediatas como esses factores afectam a relação

pedagógica é o fenómeno da indisciplina. Estrela (2002, p. 17) refere que “O conceito de indisciplina relaciona-se intimamente com o de disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra das regras”, sendo dependente do contexto socio-histórico em que se inscreve.

Charlot (2008, p. 28) colocou o problema no contexto da “violência escolar”, expressão genérica que, de acordo com o autor, remete para fenómenos bastante diferentes: “agressões físicas, ameaças graves, pequenas brigas, assédio, palavras racistas, indisciplina escolar, indiferença ostentatória para com o ensino e a vida escolar oficial, incivildades etc.”, que são alguns exemplos de como a “transgressão das normas” afecta a escola contemporânea, a família e a sociedade em geral. “Em face desse problema, multiplicam-se os apelos para restaurar a autoridade (versão de direita) ou para educar os jovens à cidadania (versão de esquerda)” (Charlot, 2008, p. 28). Mas, independentemente das flutuações da política central, é o professor que tem que encontrar a temperança necessária a cada situação e, nela, estará incluída, naturalmente, a sua perspectiva ideológica – mais tradicional ou mais construtivista; mais universalista ou mais diferenciadora (Charlot, 2008).

De entre os autores que agitaram a forma tradicional de olhar para a disciplina escolar, distingue-se A. S. Neill que preconizava a liberdade total das crianças e cujas ideias foram difundidas internacionalmente através dos relatos da escola de Summerhill, por ele criada em 1921, em Inglaterra. Afrontou a educação baseada na disciplina que dominava o sistema educativo inglês, introduzindo um conceito de liberdade de inspiração freudiana, que incluía, desde logo, a relação com o corpo. Defendeu que recompensas e punições são ineficazes na resolução de problemas disciplinares. O “mau comportamento” é definido pelos adultos, as crianças percebem a situação de forma diferente. Quando uma criança se “comporta mal”, o professor/adulto vê um comportamento que é considerado como “mau” para ele próprio, porque põe em causa o seu poder (Neill, 1976, pp. 144-150). No entanto, o comportamento da criança apenas visa satisfazer as suas necessidades – não há más intenções nele (James, 1912).

Para Dewey (1930, 1910b) as questões disciplinares relacionam-se directamente com a capacidade do professor para envolver os seus alunos em situações de aprendizagem motivadoras e interessantes, baseadas na experiência dos estudantes e numa convivência democrática. Também Bernard Charlot (2006) considera que “O trabalho do professor é fazer nascer novas questões e o interesse pela escola. Caso

contrário, ele gasta o ano letivo em embates sem solução.” (p. 14). E o mesmo afirmam Amado e Freire (2002, p. 48) para quem a indisciplina é um fenómeno social que consiste na manifestação do “contra poder do aluno”, de modo a pressionar o professor a criar situações que lhe sejam mais favoráveis e a propiciar aulas “mais divertidas”, considerando a indisciplina como dependente das dinâmicas de relação e de trabalho que se estabelecem na turma, entre professor e alunos e destes entre si.

Amado e Freire (2002) referem a existência de três níveis de indisciplina; enquanto “desvio às regras de trabalho na aula” (p. 9); como perturbação das relações entre pares e, ainda, aquela indisciplina que visa e afecta a autoridade, o estatuto, ou mesmo, a dignidade do professor como pessoa e como profissional. Naturalmente, qualquer uma destas formas de perturbação indicia que algo vai mal, ou muito mal, sob o ponto de vista pedagógico, psicológico, sociológico ou na intersecção entre estas dimensões da actuação do professor na aula.

Considerando que gerir o comportamento dos alunos é uma tarefa complexa que implica administrar o equilíbrio delicado entre as necessidades do grupo e as necessidades individuais e crendo que a responsabilidade, contrariamente à obediência, deve ser o objectivo dos esforços disciplinadores do professor, Curwin, Mendler e Mendler (2008), no contexto da obra *Discipline with dignity*, tecem recomendações aos professores, baseadas nos princípios do respeito mútuo e na responsabilidade. Estas, vão no sentido de ajudar os alunos a alcançar o sucesso através de procedimentos que estabeleçam um clima de dignidade e de esperança, que são sentimentos a fortalecer, em particular no caso dos alunos com comportamentos disruptivos crónicos, cujo autoconceito em relação à aprendizagem e a esperança de sucesso escolar estão muito fragilizados. Assim, sugerem um quadro de princípios orientadores sobre disciplina escolar: (1) tomar consciência de que lidar com o comportamento dos alunos faz parte do trabalho docente; (2) tratar sempre os alunos com dignidade; (3) ter presente que a disciplina funciona melhor quando associada a práticas de ensino concretas; (4) ser responsável por criar relações positivas e consistentes com os alunos; (5) compreender que um comportamento desajustado, por vezes, pode ser um acto de sanidade e que (6) justiça nem sempre é igualdade. (Curwin, Mendler e Mendler, 2008, pp. 29-32).

A tónica prevalecente quanto à resolução do problema da indisciplina é a ideia de prevenção (Amado & Freire, 2002; Carita & Fernandes, 1997; Curwin, Mendler e Mendler, 2008; Estrela, 2002). Neste sentido, Estrela (2002) realça a “importância do

sistema normativo/disciplinar nos primeiros dias de aulas” (p. 126) para o estabelecimento de regras, ou melhor, de um sistema normativo partilhado, que permita conferir coerência e consistência à actuação normativa do professor perante os alunos e, ainda, de uma organização mais eficaz da aula por parte do professor. Ainda Estrela (2002), alerta para a necessidade de as normas de conduta resultarem da negociação com os elementos do grupo, uma vez que, quando as regras são impostas sem consulta e acordo prévio do grupo, “elas podem gerar conflito e contestação e originar o aparecimento doutras regras informais. [...] É necessário, portanto, que o professor esteja atento à emergência dessas regras informais, muitas vezes tácitas, que se sobrepõem, subvertem ou se impõem às regras oficialmente estabelecidas.” (p. 57).

Tal como Curwin, Mendler e Mendler (2008), Carita e Fernandes (1997) realçam a importância do autoconhecimento, do conhecimento individual dos alunos e do grupo-turma, para que o professor possa criar condições de prevenção de situações relacionais críticas e destacam o carácter idiossincrático da relação pedagógica advertindo que “nenhum quadro teórico por si só permite compreender e resolver os problemas que ocorrem na relação professor/aluno” (p. 20). Por fim, as autoras, à semelhança de outros que têm sido referidos (Amado e Freire, 2002; Charlot, 2008; Curwin, Mendler e Mendler, 2008; Dewey, 1930; Estrela, 2002), associam a prevenção dos problemas disciplinares à capacidade de gestão do trabalho na sala de aula.

Porém, os mecanismos de gestão do ambiente lectivo escapam frequentemente à acção do professor. Existem regras de funcionamento interno da sala de aula que são pré-estabelecidas pela direcção da escola, depois de aprovadas em conselho pedagógico, e anunciadas aos alunos e aos encarregados de educação pelo director de turma, no âmbito da “definição de estratégias comuns de actuação”. Muitas vezes, as regras são enquadradas por um regulamento interno de escola e incluem várias instruções e proibições sobre aspectos específicos, por exemplo: “o uso de bonés”, “as pastilhas elásticas”, “os telemóveis”, “regras para a entrada e saída na sala”, “marcação de lugares na planta da sala”, “regras sobre faltas de atraso, de material, de presença” — São normas a impor por todos os professores a todos os alunos. Assim, torna-se mais difícil, impossível ou algo clandestina, a diferenciação de estratégias de actuação por parte do professor, de acordo com as características de cada aluno (Curwin & Mendler, 1999; Curwin, Mendler e Mendler (2008). Como os autores referidos sobejamente vêm advertindo, a política do “one-size-fits-all” é ineficaz e inerentemente injusta: “being

fair does not mean having to treat everyone exactly the same way.” (Curwin, Mendler e Mendler, 2008, p.3).

Por vezes, muito pouco resta, no contexto da sala de aula, para o professor gerir autónoma e criativamente e assim fortalecer o seu estatuto e a sua autoridade perante os alunos, como se verificou ser importante. Deste modo, o professor surge fragilizado face aos alunos, não possuindo capacidade de decisão sobre aspectos fundamentais do funcionamento lectivo e restando-lhe a organização da leccionação do conteúdo disciplinar que lhe cabe. Mesmo o aspecto da gestão curricular disciplinar, pouca intervenção recebe do docente, considerando, como percepcionou Freinet (1975), que as lições são “previstas antecipadamente pelos programas curriculares e pelos manuais escolares que as complicam e agravam.” (p. 49) e que têm ainda o defeito de “determinar rigorosamente e para todas as regiões, o que as crianças devem aprender ou fazer. Contém a ciência fria [...] impessoal, anónima.” (1975, p. 54).

Apple (2002a, p. 14) testemunha a tendência hegemónica do uso dos manuais escolares: “Em primeiro lugar está o próprio manual. Quer se goste ou não, nos Estados Unidos e num leque crescente de outros países, o currículo é definido, na maioria das escolas, pelo manual” que se substitui aos professores na programação das aulas, na organização temporal do trabalho, nas estratégias de avaliação, no seu próprio saber. Em suma, “é a lição do manual, retomada e comentada pelo professor” (Freinet, 1975, p. 32) que determina o estilo de leccionação do professor – escolástico, portanto.

Por outro lado, a própria arquitectura e o sistema hierárquico de organização das escolas condicionam a relação da criança com a escola, com o professor e com os pares. Foucault (1999) expôs a sociedade disciplinar implantada a partir dos séculos XVII e XVIII, como um sistema de controlo social através da conjugação de várias técnicas de classificação, de selecção, de vigilância, de fiscalização, que se ramificam pelas sociedades a partir de uma cadeia hierárquica vinda do poder central e se multiplica numa rede de poderes interligados e capilares.

Deste modo, a edificação escolar assemelha-se ao modelo prisional – o modelo panóptico de Jeremy Bentham (2000). Na presença de um grupo de indivíduos aos quais se deve impor uma tarefa ou um comportamento, o esquema panóptico poderá ser utilizado (Foucault, 1999), como seja a prisão, a escola, o hospital, a fábrica. Nele, Bentham (1748-1832), o filósofo utilitarista inglês, idealizou um sistema de disposição circular de celas individuais, divididas por paredes e com a parte frontal exposta à

observação do alto de uma torre central, onde se encontrava o director, de forma que ele poderia ver tudo sem ser visto. Isto permitiria o acompanhamento meticuloso da conduta do detido, aluno, militar, doente ou louco, mantendo os observados na incerteza da presença concreta do vigilante, o que resultaria em eficácia e economia no controlo dos indivíduos. Uma única observação a partir da torre permitiria, ainda, a avaliação da qualidade da administração do director, sendo ele também vigiado. Essa distribuição capilar do poder é um dos pólos fundamentais de controlo das massas, potencialmente perigosas à ordem pública.

A escola foi feita para controlar e punir a criança que é suspeita de um crime original, o apelo da sua livre natureza. Para disciplinar tal impulso a sociedade institui uma pena profiláctica – a escola. Delfim Santos, em palestra proferida no Museu da Escola Superior de Educação João de Deus em 8 de Março de 1958, definiu o paradoxo da relação entre a criança e a escola, desta forma simples: “A escola foi feita para a criança e não a criança para a escola” (1991, p. 14), ou seja, ela actua contra a natureza da criança, contra o lúdico, contra a liberdade e a ingenuidade. A escola detém a criança para que ela deixe de ser como é, para a transformar em algo que lhe é estranho, mas que parece ser do interesse colectivo: “As razões que aparentemente justificam a existência de tal escola eram extrínsecas à criança.” (1991, p. 14).

Para além de “cumprirem pena” na escola, os alunos têm ainda que fazer “trabalhos (forçados)”, ouvir atentamente os (vários) professores, tal como acontecia na Escola de La Salle, no século XVII (Julia, 1995), onde se impunha o estrito silêncio para que o mestre, detentor da sabedoria, pudesse ensinar a todos como se fosse um só. Na escola, os alunos estão “presos” em grupo – a turma – logo, uma série de regras colectivas têm que ser impostas para que o sistema funcione e o professor é, acima de tudo, o seu fiel vigilante. Em língua inglesa, a palavra *school* aparece no *Oxford Paperback Dictionary*, antes de mais, como significando cardume, ou seja, um conjunto de peixes nadando na mesma direcção. Esta imagem é por si só, expressiva das regras e procedimentos que colocam todos os alunos na mesma rota, qual cardume, e que caracterizam as aulas tradicionais. Segundo Freinet (1975), estas, baseadas em regulamentos homogéneos e numa prática moldada pelo meio escolar e pela tradição, “parecem-se todas, na disposição dos bancos, na presença da cadeira do professor, na conservação dos cadernos, na prática e conteúdo das obrigações e das lições” (p. 49).



É óbvia a associação da ideia tradicional de escola ao conceito de cardume, de resto, foi essa matriz que possibilitou o “milagre” da escola de massas, ou seja, por esse processo “escolarizaram-se a cem por cento as nossas crianças” (Esteve, 1999, p. 122). A escola funciona ainda em “lógica de cardume”, várias turmas homogéneas organizadas por idades e níveis de conhecimento e obrigadas a um regulamento disciplinar comum. No entanto, no contexto escolar actual, malgrado as contradições do sistema, reconhece-se a importância da individualidade e da matriz cultural dos alunos, procura responder-se aos diversos ritmos de aprendizagem no seio do grupo e as concepções sobre disciplina tornaram-se mais flexíveis. Reconhece-se que o cardume avança, ora mais coeso, ora mais disperso e errante, que é afectado por variadas correntes ou perigos externos e internos que influenciam o seu rumo e que possui motivações e estratégias próprias, individuais e colectivas.

Por fim, considera-se que os alunos são actores activos no processo de ensino-aprendizagem, “que eles manifestam comportamentos operantes e até decisão, afectando a sua própria aprendizagem e a daqueles com quem estão em comunicação.” (Postic, 1990a, p. 9) e que o processo de ensino-aprendizagem ultrapassa o limite da turma e da escola. Considera-se ainda que os professores também evoluem e aprendem no contexto da interacção com os alunos e com os restantes actores presentes no contexto escolar (Canário, 1997; Freinet, 1975; Postic, 1990a). É nessa perspectiva relacional dinâmica que se entende o processo de ensino-aprendizagem.

#### **I.1.4. A acção pedagógica do professor e a aprendizagem dos alunos**

Dirigida, ora à acção de ensinar ora à acção de aprender, e, mais recentemente, à relação pedagógica no seu todo (Postic, 1990b), a investigação das práticas pedagógicas dos professores tem trazido luz nova à comunidade educativa para compreender a realidade da escola e para a examinar.

Lee Shulman (1986) verificou a modificação do enfoque na avaliação dos professores nos EUA durante o último século, e como esta se moveu da avaliação das competências relativas ao domínio dos conteúdos a serem ensinados, para a avaliação da capacidade para ensinar, numa perspectiva baseada na investigação “research-based conception of teacher effectiveness” (p. 5), constatando que o conteúdo de ensino quase desaparece na avaliação actual de professores.

Ao longo do tempo as concepções sobre a avaliação do desempenho docente foram-se modificando, de acordo com as percepções sobre as finalidades da escola. Se actualmente se valorizam competências relacionais, organizacionais e analíticas do professor (Nóvoa, 2008), ele já foi visto como um técnico de ensino, que poderia ser substituído, literalmente, por “máquinas de ensino” (Skinner, 1965).

Na perspectiva comportamentalista de Skinner (1953) o ensino pode ser definido como a gestão das contingências de reforço que provocam as modificações de comportamento. Neste contexto, o professor aparece como o manipulador dos estímulos e dos reforços e o aluno como aquele que reage às solicitações, cujo comportamento está na total dependência de estímulos externos (Postic, 1990a). No entanto, esta separação dos actos de ensinar e aprender e a visão das suas evoluções simétricas e paralelas, não se compadece com uma perspectiva do ensino e da aprendizagem como um processo integrado de desenvolvimento individual e colectivo.

Bloom, Engelhart, Furst, Hill e Krathwohl (1977) fornecem uma classificação de objectivos educacionais no domínio do conhecimento - *Taxonomia dos Objectivos Educacionais*. Através da aplicação de testes, realizados em função desses objectivos, seria possível chegar à determinação da amplitude das aquisições dos alunos sob a influência do professor. A definição operacional de objectivos educativos, foi tomada como base para o desenvolvimento de instrumentos de avaliação e para a definição de estratégias diferenciadas para facilitar, avaliar e estimular o desempenho dos alunos em diferentes níveis de aquisição de conhecimento. Amplamente divulgada e aceite pelos professores, esta taxonomia permite apurar critérios de medida dos resultados em termos de progresso do aluno e, portanto, determinar, para o próprio professor, a eficácia da sua acção.

A medição dos resultados dos alunos, para além da tradicional avaliação dos mesmos, passou a ser um indicador da qualidade do professor. As avaliações dos alunos, antes e depois da intervenção docente, determinam a eficiência do trabalho realizado; neste sentido, o bom professor é aquele que obtém melhores resultados junto dos alunos. Assim, McNeil (1967) demonstrou experimentalmente que a eficácia dos professores e dos métodos deveria ser medida em termos de resultados dos alunos: “the efficiency of the teacher as indicated by what his pupils can do following instruction”, procurando responder a uma exigência social: “the American public expects results from schooling. As public support of education increases, there will be greater

insistence on judging a teacher in the light of his hability to enhance the gaining of pupils.” (p. 69).

Este tipo de avaliação da qualidade do ensino baseada nos produtos, revela “um profundo equívoco quanto à complexidade do acto de ensinar. [...] ela tacitamente define o conhecimento legítimo, como sendo apenas o que pode ser incluído nestes testes reducionistas” (Apple, 2005, p. 25). No entanto, é essa a tendência das políticas actuais de avaliação e subsídio da educação. Veja-se o caso dos EUA, onde o *No Child Left Behind Act* (NCLB), a maior intervenção federal de sempre na história da educação dos EUA (Hursh, 2007) tem gerado enorme polémica, uma vez que, visando a melhoria das aprendizagens e a diminuição da desigualdade de oportunidades para os mais desfavorecidos, “have failed to achieve these goals, and have provoked a number of unintended negative consequences which frequently harm the students the law is most intended to help.” (Darling-Hammond, 2007, p. 245).

De entre as várias consequências negativas deste modelo de avaliação apontadas por vários autores (Apple, 2005; Gay, 2007; Taubman, 2009; Hursh, 2007) salienta-se o facto de ele provocar uma redução e empobrecimento do currículo, pelo enfoque na língua materna e na matemática, marginalizando, especificamente, as áreas do desporto, da música e das artes plásticas, enquanto “nonacademic areas” (Fusarelli, 2004, p. 79).

No nosso país são exemplo deste tipo de avaliação as Provas Nacionais que avaliam os desempenhos dos alunos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática no final dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. A partir dos resultados dessas provas finais produzem-se *rankings* de escolas, de acordo com as avaliações dos respectivos alunos. Convém não esquecer as provas de acesso ao ensino superior que condicionam todo o ensino, por vezes desde a educação infantil (Charlot, 2008).

Para além das provas e exames nacionais, os estudantes portugueses participam em estudos internacionais, como o programa PISA (*Project for International Student Assessment*), o TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) e o PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*). Baseado exclusivamente nos desempenhos dos estudantes, o programa PISA (*Project for International Student Assessment*), lançado em 1997, pela OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) consiste na medição da capacidade dos jovens de 15 anos para usarem os conhecimentos que possuem de forma a enfrentarem os desafios da vida real, em vez de visar o domínio do conteúdo curricular escolar específico. Os dados obtidos

nesse estudo permitem monitorizar, numa base regular, os resultados dos sistemas educativos em termos do desempenho dos alunos, no contexto de um enquadramento conceptual aceite internacionalmente (OECD, 2004).

Para Afonso e Costa (2009) a influência do programa PISA em determinadas políticas educativas nacionais permite reconhecer “prenúncios de uma nova forma de fazer política, assente em dados, números e resultados e norteada, essencialmente, por critérios de natureza pragmática.” (p. 61). No entanto, muitos contestam essa mesma política e a metodologia do estudo. Apesar de ser considerada a empresa melhor sucedida (Hopmann & Brinek, 2007) e mais influente de sempre (Langfeld, 2007), no âmbito dos estudos comparativos em educação, estes e diversos outros autores de diversos países (e.g. Bodin, 2007; Dolin, 2007; Franco, 2002; Bautier & Rayou, 2007; Prais, 2007; Sjøberg, 2007; Uljens, 2007; Wuttke, 2007) contestam a validade dos resultados e referem um vasto leque de factores de enviesamento do estudo. Desde logo, o enviesamento cultural e os efeitos perversos da comparação entre países que, em muitos aspectos, dificilmente podem ser comparados. Criticam-se também de forma veemente, a lógica de mercado contida nos conceitos de competência e literacia que o estudo advoga.

Independentemente das vozes críticas, os resultados dos estudantes têm vindo a ganhar importância, tanto nos contextos nacionais, enquanto indicadores da qualidade educativa de um professor, de uma escola, de uma região, como nos programas internacionais, permitindo estabelecer comparações entre os vários sistemas educativos dos diferentes países. O professor, na sua subalternidade já suficientemente exposta, não pode ignorar e, ainda menos, furtar-se a esta realidade. No entanto, outros mecanismos de avaliação do trabalho docente podem ser utilizados na aula para avaliar o desempenho do professor e considerar alterações no processo de ensino-aprendizagem que decorram das situações educativas concretas e revertam a favor do seu sucesso.

As grelhas de observação de situações pedagógicas (Estrela, 1994; Léon, 1975) constituem outras formas de análise e avaliação das práticas dos professores. De acordo com Léon, podem distinguir-se “différents types de problèmes auxquels sont censées répondre les méthodes et techniques d'observation des comportements pédagogiques.” (p. 6). Vários aspectos do comportamento do professor podem ser registados para avaliação da sua acção educativa ou dos métodos que utiliza: a relação entre o institucional, o psicológico e o pedagógico, a participação dos alunos e a confrontação

de métodos pedagógicos e também para efeitos de recrutamento e formação de professores e para avaliação da sua eficácia (Léon, 1975, pp. 6-7).

Esta abordagem do trabalho do professor revela o interesse numa concepção aberta da adaptação profissional, baseada no equilíbrio dinâmico entre a normalidade e a normatividade, para o exame crítico dos modelos de comportamentos pedagógicos e para a avaliação metódica na formação de professores, como refere Léon (1975, p.12). Aceita-se, assim, que o professor, como qualquer profissional, assume um estatuto contraditório em relação às normas, aceitando-as e cumprindo-as dentro de um contexto de conformidade com o que é normal – normalidade – ou contestando e transformando os padrões existentes ou mesmo criando normas novas – normatividade. Para Léon (1975) essa diversidade de acção do professor pode ser captada pelas grelhas de observação de situações pedagógicas. Estas, podem ainda ser utilizadas para a observação da acção dos professores por diferentes instâncias, como sejam, a inspecção educativa (a nível central ou do estabelecimento), o psicólogo, os pares, a auto-observação/avaliação e, à avaliação dos professores pelos alunos, sendo esta última considerada especialmente útil na superação da resistência à mudança (pp. 7-8).

Os instrumentos criados para a observação objectiva dos comportamentos dos professores podem ter um valor auto-formativo e (re)orientador da acção, sendo mesmo considerados veículos de emancipação pedagógica dos professores, “existem para lhes permitir operar ajustamentos em função dos objectivos que se fixaram. Assim se liberta a personalidade de um educador.”, (Postic, 1990b, p. 341). Por seu lado, Albano Estrela (1994) associa os instrumentos de observação ao desenvolvimento de hábitos de investigação ao nível da formação inicial de professores, tendo em vista a sua transposição para a prática docente. Assim, desempenhando a observação um papel fundamental na investigação em educação, “a iniciação à observação constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (p.29).

Os instrumentos de observação parecem permitir examinar as relações que existem entre os comportamentos do professor e dos alunos, podendo ser úteis como instrumentos de avaliação, e em especial de auto-avaliação, do desempenho do professor, promovendo a reflexão e a investigação sobre a prática pedagógica. No

entanto, quaisquer apreensões lineares da realidade escolar, perdem o que de subtil e complexo fundamenta a relação ensino-aprendizagem e os equilíbrios que ela implica.

Noutra perspectiva ainda, e a levar a sério os professores como detentores de conhecimentos, torna-se necessário, para Connelly e Clandinin (1990), encontrar formas de apreender os contextos, privilegiando a investigação das experiências de ensino/aprendizagem, “By listening to participant stories of their experience of teaching and learning, we hope to write narratives of what it means to educate and be educated” (p. 12). Neste enquadramento, o estudo das vidas dos professores (Goodson, 1995; Huberman, 1995; Nóvoa, 1995; Van Maanen, 1988) tem vindo a ganhar importância como via de investigação do saber e da prática docente.

Difícilmente é possível identificar quais as acções do professor que determinam, concretamente, a aprendizagem dos alunos e qual a responsabilidade das interacções entre educador e educandos nesse processo. Deste modo, o conceito de “bom professor”, de acordo com Korthagen (2004, p. 78), não é possível de ser definido, nem desejável que o seja, porque ele “may be different depending on the context, and perhaps it is even impossible or pedagogically undesirable to formulate a definitive description of “the good teacher”.” No entanto, a via da reflexão sobre a prática tem características para redefinir e aperfeiçoar o trabalho do professor. Korthagen e Vasalos (2005, p. 58) crêem que, quando, através do pensamento, um professor chega à conclusão racional que um certo padrão de pensamento e de acção é contraproducente e se debruça sobre possibilidades mais construtivas, este procedimento tem condições para influenciar o seu comportamento futuro e consequentemente, a aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, Charlot (2000) afirma peremptoriamente que a principal preocupação do professor, o insucesso ou o fracasso escolar, como o autor refere, é um objecto de pesquisa impossível:

O “fracasso escolar” não existe, o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminaram mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisadas, e não algum objecto misterioso, ou algum vírus resistente chamado “fracasso escolar”. (p. 16).

Segundo Charlot (2000) a investigação realizada tem sido usada para afirmar que a causa social do insucesso é a origem sociocultural desfavorecida das famílias,

confirmando a famosa teoria da reprodução social de Bourdieu e Passeron (1996) de que a escola não é neutra e tende a reproduzir a estrutura social, garantindo mais oportunidades de sucesso aos mais favorecidos socialmente. Porém, “as relações sociais estruturam a relação com o saber e com a escola, mas não a determinam” (Charlot, 2000, p. 62). O facto de um indivíduo estabelecer uma relação com o saber que corresponde com a sua identidade social não quer dizer que haja uma relação causal entre elas, já que existe uma relação singular do sujeito com o saber, ou seja, nem todas as crianças do mesmo meio social têm a mesma relação com a aprendizagem. Por outro lado, Charlot (2009, p. 89) refere que a teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron (1996) descarta a própria actividade do aluno na escola:

Não analisa, porém, a própria atividade, mas, sim, os seus recursos, ou seja, as *disposições* que a sustentam, disposições essas que dependem da posição social do aluno. São essas disposições que importam e não o próprio desenrolar da atividade. Elas aparecem na teoria como capital cultural e *habitus*. (p. 89).

Neste sentido, o determinismo social parece não ser explicação suficiente para perceber a realidade da escola em relação ao insucesso dos alunos, de acordo com Charlot (2000), as práticas de ensino na sala de aula e as políticas específicas dos estabelecimentos escolares são aspectos que podem ter um efeito diferenciador na reprodução escolar das desigualdades sociais.

Assim, se algum conforto poderia receber o professor por não ser responsável pelo insucesso dos seus alunos, estando este justificado socialmente, e podendo ele demarcar-se, inclusivamente, dos vícios da instituição, as ideias de Charlot (2009) vêm pôr de novo a responsabilidade nas mãos dele. O facto de ser a própria actividade escolar que pode fazer a diferença na vida dos alunos e na sua relação com o saber e a necessidade de o professor se posicionar de forma epistémica e identitária em relação ao saber, ou seja, reunir todos os conhecimentos para favorecer uma mudança identitária no aluno, procurando estar atento à relação de cada sujeito com o saber, é uma tarefa de monta, a qual tem como objecto de estudo o indivíduo e sua capacidade de transformar o mundo e de ser transformado por ele, da mesma forma que Vygotsky (2005) preconizava o desenvolvimento cognitivo do homem pela interacção social.

### **I.1.5. A emergência da profissionalidade: o diálogo, a colegialidade, a reflexão sobre a prática**

Comparando a escola, nas suas origens, com a escola actual, sobrepõem-se duas situações antagónicas, a “permanência” e a “transformação” (Barroso, 2005). Por um lado, existe “continuidade e permanência, no que se refere às missões, mas também às estruturas e organização pedagógica, que, no essencial, continuam a basear-se no modelo da “classe” que está na origem da pedagogia colectiva” (p. 173) e num conjunto de regras e rotinas escolares. Por outro lado, verificam-se diversas transformações na escola actual, “nos espaços, nas pessoas e suas relações (professores e alunos), nos planos de estudo, nos conteúdos dos programas, nos dispositivos de avaliação, nas formas de controlo disciplinar, nos órgãos de gestão.” (Barroso, 2005, pp. 173-174).

Considerando este panorama, Dubet, citado por Barroso (2005, p. 175) sugere que “os professores são ideologicamente progressistas e profissionalmente conservadores”. Assim, parece existir um hiato entre as ideologias pedagógicas e pessoais dos professores e as práticas efectivas na escola, o que faz com que ela, em grande parte, continue a ser a mesma de há 200 anos.

Assim, a profissionalidade docente, ou melhor, a consciência de si como professor, consubstancia-se neste ambiente dual e é o resultado de um conjunto de saberes, experiências, vivências, constrangimentos e hábitos que presidem à construção da crença sobre a própria identidade profissional. Esta estabelece-se num processo de interacção social, nem sempre amigável (tanto no contexto da influência da tutela no trabalho, como pela própria relação com os alunos, com os colegas, com as famílias, etc.), neste contexto, pode dizer-se que o professor é um “produto” bastante resistente à erosão social.

Para sobreviver a esse “campo minado” o professor baseia-se fortemente na experiência sobre “o que funciona para si”, numa perspectiva pragmatista (Dewey, 1905; James, 1907; Peirce, 1878, 1905). Esta crença, gerada na experiência repetida com êxito e transformada em hábito e estilo de acção, é a base da identidade do professor. Mais do que a formação científica e pedagógica que possui e adquire regularmente, é a matriz da experiência que prevalece, até porque, “in this matter of belief we are all extreme conservatives” (James, 1907, p. 24). Nesta perspectiva, Postic declara que essa crença fundamenta o acto educativo: “Qualquer opção educativa é um acto de fé em valores” (1990a, p. 11).



Neste sentido, Gimeno (1999, p. 83) descreve a profissionalidade como “caracterizada pelo pensamento pragmático, que relaciona ideias, intenções, acções e a avaliação das condições de aplicação” e que se desenvolve no âmbito de situações particulares. Daí, a importância da acção estratégica do professor, que é impossível de comunicar no contexto formativo, uma vez que “O pensamento estratégico está ligado às condições da prática e manifesta-se nela; pertence, portanto, ao âmbito da subjectividade dos que dirigem a prática, podendo ser explicitado e transmitido como exemplos sugestivos a serem adaptados por outros, e não como normas.” No mesmo sentido, Woods (1999, p. 130) refere que o conceito de estratégia pedagógica “se assume como o ponto de encontro entre os constrangimentos externos (por exemplo, as políticas educativas [...]) e a criatividade individual”.

Embora tendo em conta o forte enquadramento social da profissão, Postic (1990b) considera que o professor tem de criar o seu estilo próprio de actuação, através de um trabalho individual de reformulação da acção:

Um professor acede ao estilo de acção quando, com um aprofundamento paciente, constante, sempre inacabado, ele se decifra, através de um diálogo íntimo entre o ‘eu’ que age e o ‘eu’ que interroga, reduz a desproporção entre a imagem que de si constrói e a que os outros têm dele e tende, tirando partido dos seus recursos interiores, para a convergência fundamental. (p. 343).

Ainda, na perspectiva da construção psicológica da profissionalidade, a auto-eficácia do professor surge como um dado a equacionar: “O professor deve prestar tanta atenção à competência real do aluno como às suas crenças acerca de si próprio. Isto, porque estas são o melhor preditor da sua motivação e das escolhas futuras”. (Nogueira, 2002, p. 69).

Nogueira (2002) refere que “o auto-conceito de um indivíduo engloba a totalidade das crenças relativamente a si próprio” e “é determinado pelas crenças e pelos actos dos outros”, porque resulta da imitação dos outros e porque eles actuam como um espelho de nós próprios (p. 69). Também as comparações sociais são importantes, elas ampliam a confiança se a pessoa se considera mais capaz do que os outros, mas diminuem-na no caso contrário. Assim, “As práticas escolares que enfatizam as avaliações estandardizadas, as práticas competitivas de graduação e que encorajam a comparação de resultados destroem as crenças frágeis de competência dos menos talentosos ou menos preparados academicamente.” (p. 69-70).

Esta evidência tem implicações tanto para professores como para alunos, porque, se o insucesso dos segundos é o fracasso dos primeiros, por razões morais e profissionais, torna-se evidente que o insucesso não é uma fatalidade apenas dos alunos, também grassa na sala de professores e “ninguém, professor ou aluno, gosta de ser considerado ignorante; todo o ser humano quer conhecer e progredir, mas através de vias mais eficazes, que lhe sejam próprias”, Freinet (1975: 54). Isto é o mesmo que dizer que, para além de bem-sucedido, o ensino tem que ser significativo (Dewey, 1902; Rogers, 1985) para as crianças, mas implica também que o trabalho tenha sentido para o professor na perspectiva da sua construção identitária, vista “*comme des processus à la fois biographiques et institutionnels*”. (Dubar, 1998, p. 73).

O professor está implicado no êxito dos alunos como catalisador do seu próprio sucesso e, por isso mesmo, ainda mais se esforça por inverter as tendências de insucesso que vai detectando. Um verdadeiro professor analisa a situação educativa, procura compreender os processos de aprendizagem das crianças, transfere o saber científico e pedagógico que possui para a situação concreta, mobiliza todas as suas valências, as da relação professor/aluno, a sua capacidade para perceber os alunos e para promover a motivação e a autonomia em relação ao saber, em suma, recruta todos os seus esforços para contribuir para o sucesso global do aluno, para a sua felicidade.

Para a estruturação de uma nova profissionalidade docente seria importante quebrar o isolamento dos professores, característica particular daqueles que apresentam níveis elevados de mal-estar e desajustamento causados pela mudança social (Esteve, 1999, p. 119). Contra esta situação, o diálogo com os colegas é crucial “para a transformação da atitude e do comportamento profissional, nomeadamente com os grupos portadores de uma perspectiva inovadora, cuja experiência permite visualizar acções e realidades concretas.” (Esteve, 1999, p. 120). Filloux realçou também o sintoma do mal-estar docente e considerou essencial para o reduzir que os professores “*puissent se parler, essayer de se dire qu'ils sont assignés à une même tâche, qu'ils partagent les mêmes difficultés, et que les fondements de leur efficience professionnelle ne sont pas à rechercher uniquement dans un savoir constitué en dehors d'eux.*” (1983, p. 17).

A sociedade actual coloca os professores no centro da complexidade, da dispersão, da incerteza. Se uns encontram aí “estimulantes vias de descoberta e de desenvolvimento”, outros sentem-se ameaçados e “escolhem o refúgio do isolamento e

a defensiva receosa ou arrogante.” (Cavaco, 1999, p. 157). Para que os professores possam desenvolver as respectivas identidades profissionais e fortalecer a construção da profissionalidade, é indispensável que “se envolvam em conjunto na acção, no questionamento e na resolução de problemas, em equipas colegiais ou em comunidades de aprendizagem profissional”. (Hargreaves, 2003, p. 48).

Professores dialogantes têm algo mais para oferecer aos estudantes, o exemplo: “Como se poderia ensinar a solidariedade se as próprias condições do diálogo pedagógico não são mais preenchidas?” (Perrenoud, 2005, p. 82). Assim, as práticas do professor e o clima de escola, no que respeita aos aspectos cívicos, servem de referência aos alunos e influenciam a construção da respectiva cidadania. O autor acredita que esta dimensão deve estar “no cerne do programa, ligada ao conjunto de competências e saberes” (p. 82) por forma a serem efectivamente promovidos os valores da cidadania democrática, o diálogo e a solidariedade na escola. Para isso, é necessário que o professor entre em contacto com as suas qualidades essenciais e as aprimore, pelo que Korthagen (2004, p. 93) defende a valorização da identidade e da missão como fulcrais na formação docente: “This will lead to a deeper involvement in the learning process among teachers as well as students. It is precisely this involvement that is in danger of being lost when a technical, instrumental approach to competence is employed”.

Hargreaves (2001, p. 523), no entanto, não parece muito confiante no efectivo diálogo entre professores e afirma que “In teaching, if you want to be appreciated by your colleagues, it’s best to get sick, have a baby, retire or die.”, ou seja, os professores guardam os elogios para momentos derradeiros, estão ainda fechados em silenciosa rivalidade, ou não reconhecem suficiente evidência nos trabalhos recíprocos para os apreciar e querer trocar experiências. E acrescenta, mais recentemente, que a reforma educativa, imposta, pode originar picos de trabalho em equipa, sob pressão, mas o mero peso das exigências significa que isto em breve se dissipa, mal a tensão diminui (Hargreaves, 2005, p. 17).

A reduzida troca de experiências sobre as práticas e as concepções educativas dos professores é um problema real e global da profissão (Perrenoud, 2005). Se atendermos à análise de Eduardo Lourenço (1982), o défice de diálogo é também um problema especificamente nacional, uma vez que, segundo ele, os portugueses “não *dialogam*, disputam-se, e a convivência é uma osmose do mesmo ao mesmo, sem

enriquecimento mútuo, que nunca um português confessará que aprendeu alguma coisa de um outro, a menos que seja pai ou mãe...” (p. 81).

Pode confrontar-se a afirmação de Lourenço com o exposto no prólogo do *Cancioneiro Geral* de Garcia de Resende, impresso em 1516. Nele, o autor enfatizou o muito que se perdia por não fazer parte dos hábitos dos portugueses o registo das suas artes e façanhas: “Porque a natural condiçam dos Portugueses é nunca escreverem cousa que façam, endo dinas de grande memória, muitos e mui grandes feitos de guerra; paz e vertudes, de ciência, manhas e gentilezas sam esquecidos”. Enumerou diversos feitos nacionais, de várias épocas, que mereceriam o devido relevo literário e desafia “os que mais sabem” a “s'espertarem a folgar d'escrever”, um repto à nobreza culta para que se dedicasse à escrita, e à poesia em particular, e que, através dela, honrasse a glória pátria. Este desiderato só viria a ser cumprido em *Os Lusíadas* (1572) de Luís de Camões, “a epopeia mitificada de um povo capaz de chegar aos confins do mundo” (Mattoso, 2000, p. 16).

Ao apontar a negligente atitude dos portugueses relativamente ao registo das suas proezas e dons, Resende justifica essa característica dizendo: “E causa isto serem tam confiados de si, que não querem confessar que nenhuns feitos sam maiores que os que cada um faz e faria, se o nisso metessem”. Assim, não escreviam por não reconhecerem o valor dos feitos dos compatriotas, uma vez que acreditavam que, caso fossem os próprios a estarem envolvidos, melhor ainda cumpririam as ditas empresas, ou seja, não valeria a pena escrever uma história imperfeita.

Esta declaração revela, no sentido em que aqui interessa analisá-la, falta de confiança nas capacidades dos concidadãos, um espírito individualista gafado de arrogância e inveja, e, principalmente, falta de diálogo e reflexão sobre a experiência própria e comum. Estes sentimentos vão ao encontro da tese de Lourenço e chocam frontalmente com algumas das necessidades fulcrais para a emergência da profissionalidade – diálogo, colegialidade, reflexão sobre a prática. A confirmarem-se, estas limitações nacionais seriam um aspecto constrangedor do desenvolvimento profissional docente, mas, mais que isso, da educação, da cultura portuguesas e da afirmação de Portugal no mundo.

Se acreditarmos como Freire (2003, p. 79) que “não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens”, ideia compartilhada por João dos Santos (1991) que, ao rejeitar “a agressão da cultura prefabricada que se administra em

casarões esvaziados de conteúdo humano e de gente disponível para se dar aos outros”, enfatiza a necessidade de uma modificação efectiva das relações humanas entre professores, no sentido da solidariedade e da troca de experiências: “Para que haja AMOR, para que haja DIÁLOGO” (p. 317); então, o diálogo, o efectivo diálogo sobre as experiências dos professores, talvez seja a prioridade nas nossas escolas, porquanto, aparentemente, existem condições para que esse seja um dos elos mais fracos da prática docente nacional, ou, numa perspectiva optimista e activa, o ponto forte de uma profissionalidade emergente baseada “na obrigação da competência e num diálogo entre profissionais” (Perrenoud, 2005, p. 89).

Mais ou menos solitário, o professor, qual aranha cerzindo uma teia, entrelaça vários fios de saberes, de acções, de crenças, de contingências, de esperanças, e vai tecendo um chão, simultaneamente firme e delicado, poroso e denso, mas sempre temporário. Na interacção pedagógica com os alunos, em cada aula, a teia vai sendo modificada, desgastada, fortalecida, remendada, salva *in extremis*, reconstruída a partir de quase nada, perdida. Algumas teias resultam sólidas e belas. Finalmente, depois desta (con)vivência complexa e esforçada é preciso destruir a teia, quebrar os laços, para recomençar uma outra estrutura; de uma intensa convivialidade emocional passa-se a um deserto que é perfeitamente ilustrado pelo eco de uma escola vazia de alunos – também é preciso saber viver estes contrastes.

Neste tempo de restolhada, o professor reflecte (mesmo quando parece não o fazer) ou, pelo menos, olha para trás, e parte para a construção da nova edificação inevitavelmente marcado pela experiência anterior. Por vezes a retrovisão é gratificante, mas, muitas vezes, gera sentimentos de incompletude, de insatisfação, de ansiedade, de culpa (Hargreaves, 1998). De resto, o sentimento de culpa é frequente entre os professores, “teachers are always prone to fall short emotionally, because people expect too much of them” (p. 318). A pressão social e a culpa associada à sensação de incumprimento são sentimentos que podem tornar-se intoleráveis e conduzir a situações de esgotamento e frustração dos docentes.

É nos momentos de paragem que o professor reflecte, em especial durante e após os períodos de avaliação dos alunos, o que, em si, já é uma forma de reflexão sobre a prática. De resto, uma reflexão que implica olhar para os resultados da aprendizagem de cada aluno, conduz, inevitavelmente, à procura de causas na própria acção do professor

para as situações de sucesso e, em particular, de insucesso. Este não é um processo fácil nem confortável:

Reflective thinking is always more or less troublesome because it involves overcoming the inertia that inclines one to accept suggestions at their face value; it involves willingness to endure a condition of mental unrest and disturbance. Reflective thinking, in short, means judgment suspended during further inquiry; and suspense is likely to be somewhat painful. (Dewey, 1910a, p. 13)

A verdadeira reflexão não se compadece com uma mera revisão do dia de trabalho que se faz antes de adormecer ou enquanto se prepara o jantar. O pensamento reflexivo implica tempo e disponibilidade mental para a “suspensão das conclusões” e para a investigação de novas hipóteses (Dewey, 1910a, p. 13).

Na sala de aula, a velocidade e complexidade das interacções que envolvem resposta por parte do professor, torna difícil a “reflexão em acção” proposta por Schön (1983, 1987), vista como o pensamento do professor durante a actividade lectiva e implicando um diálogo contínuo com a situação em permanente mudança. No entanto, Jackson (1990), que estudou as interacções entre professor e alunos na sala de aula, pensa ser impossível conciliar a azáfama da prática lectiva com uma reflexividade consequente, e considera mesmo que a eficiência do professor na situação lectiva sairia prejudicada.

Grant e Zeichner (1984) reconhecem que o ambiente complexo e imprevisível da aula, onde os professores têm que tomar inúmeras decisões de forma intuitiva, é pouco favorável à reflexão, e que “Reflection which is directed toward the improvement of classroom practice does not necessarily need to take place within the classroom to have an impact on classroom practice” (p. 108). Assim, as deliberações dos professores fora da sala de aula podem afectar a qualidade das suas futuras acções lectivas.

O professor reflexivo não descarta o seu saber teórico e as competências pedagógicas que adquiriu na formação inicial em favor da experiência lectiva (Grant & Zeichner, 1984), ele articula e questiona esses saberes na reflexão que realiza sobre a prática. Nos momentos de reflexão o professor tende a definir o seu estilo de acção, a definir as suas condições de inércia: ou se situa mais na acomodação a soluções que parecem resultar e se fecha ao diálogo para não expor as suas dificuldades; ou, por outro

lado, procura ajuda na formação, nos colegas, na literatura, na investigação, na reflexão permanente sobre o seu próprio saber.

Haverá sempre lugar à reflexão no trabalho do professor, independentemente de quão prescritivo é o currículo ou de quão consensuais são as normas comportamentais dos professores nos contextos de trabalho concretos, “there will always be some degree of conflict over what is natural and right and some amount of space for you to act alone or with others to reshape the nature of the school in which you work” (Grant & Zeichner, 1984, p. 109)

Importaria que a reflexão docente não prolongasse o individualismo didático que é regra nas escolas (Perrenoud, 1993). O professor tende a isolar-se e a procurar o melhor enquadramento possível na instituição no sentido de procurar ser reconhecido como competente, “Son contrat le lie non à ses collègues, mais à l'administration scolaire” (p. 6).

Hargreaves (2002) apresenta um estudo sobre as emoções no ensino, baseado nas menções dos professores a interações emocionalmente positivas e negativas entre colegas. Nas entrevistas realizadas, os professores quase não se referiram explicitamente à confiança enquanto fonte de emoções positivas entre colegas. Por outras palavras, nas suas relações laterais com os pares, a confiança estava ausente ou era tomada como adquirida. No entanto, os professores relataram como uma das fontes mais fortes de emoções negativas entre colegas, a evidência do oposto de confiança, a traição. Deste modo: “Betrayal in teaching is significant not only in a moral sense, but also because its consequence is to lead to teachers to avoid contact and interaction with each other, and thereby insulate themselves from the opportunities for learning and constructive disagreement.” (Hargreaves, 2002, p. 393). Deste modo, é necessário aprender não só como criar uma confiança profissional mais activa nas escolas, mas também como evitar os recorrentes efeitos corrosivos da traição entre colegas.

A reflexão partilhada entre professores não tem enquadramento no âmbito da “colegialidade obrigatória” (van Zanten, 2001) que se pratica nas escolas, embora sejam esses, muitas vezes, os únicos espaços de diálogo sobre a profissão – as reuniões de departamento disciplinar, os conselhos de turma, as reuniões gerais de professores. Uma verdadeira colegialidade docente pode inspirar modalidades novas de organização das escolas e da profissão que tenham como referência a reflexão sobre a prática:

é importante que se caminhe para a promoção da organização de espaços de aprendizagem entre pares, de trocas e de partilhas. Não se trata apenas de uma simples colaboração, mas da possibilidade de inscrever os princípios do *colectivo* e da *colegialidade* na cultura profissional dos professores. (Nóvoa, 2008, p. 231).

O professor é um eterno questionador/reconstrutor do seu saber, da sua acção e de si próprio. Até porque, se os alunos estão “presos” na escola, os professores não estão menos, de acordo com Barroso (2005, p. 173) eles estão ligados à escola por uma “pena perpétua”, que começa na infância e que se prolonga até à aposentação: “*têm o seu destino pessoal e profissional associado às sucessivas “crises” e “mudanças” que afectam a história da instituição escolar*”.

Neste enquadramento existencial é inevitável que os professores reflectam sobre a profissão, pelo menos como reflectem sobre a própria vida, porque elas se confundem de forma rara e perene, como em poucas profissões acontece. Porém, não raramente se instala um certo fatalismo acerca da profissão, como, por vezes, sucede em relação à vida, um “deixar andar” próprio de algo que sabemos, em última instância, não controlar, e que é agravado pelo “genérico comportamento nacional de *viver* mais a vida que *compreendê-la*” (Lourenço, 1982, p. 69). Ainda seguindo o pensamento de Eduardo Lourenço, essa passividade, característica nacional, e a dificuldade em relação ao diálogo terão, decerto, consequências na capacidade de reflectir em grupo, pelo que, talvez devamos esforçar-nos um pouco mais no sentido de nos tornarmos profissionais dialogantes e reflexivos, por forma a promover uma colegialidade consciente, activa e fundeada nos valores da cidadania democrática, que conduza à construção de plenas profissionalidades.

#### **I.1.6. Contingência e profissionalidade docente**

Contingência é um conceito que Aristóteles desenvolveu e do qual os escolásticos latinos se apropriaram no âmbito da filosofia cristã. Na lógica aristotélica, o contingente opõe-se ao necessário. Resumidamente, pode dizer-se que o conhecimento do necessário inclui a Filosofia Primeira e a Ciência; e o do contingente, a Arte e a Sabedoria Prática. O ser humano possui a consciência do necessário e do contingente.



Aristóteles, na obra *Ética a Nicómano*, defende a temperança de espírito, um equilíbrio entre prazer e dor, como meio para viver a contingência de forma virtuosa. Ainda que não possa controlar a realidade, o homem é responsável pelos seus actos, baseando-se a responsabilidade humana em dois pressupostos: a realidade é contingente (o futuro é indeterminado) e depende do indivíduo que age a virtuosidade da sua acção ou não-acção. A vivência das virtudes, junto com os outros, é a felicidade.

Na *Suma Teológica*, S. Tomás de Aquino, utilizou o ser contingente como uma das cinco provas da existência de Deus – o ser necessário. Enquanto Deus e as realidades primeiras são necessárias por si, as coisas mundanas e finitas, como o homem, são necessárias para algo exterior a si próprias, uma vez que existem. O conceito de contingência, de entre as ideias herdadas de Aristóteles, transformado pela óptica cristã de Boécio e S. Tomás de Aquino, pouco se alterou durante longos séculos.

Na filosofia contemporânea, contingência passou a significar indeterminação, imprevisibilidade e liberdade. Bergson (1911, p. 255) reconhece a sua importância na evolução do homem: “Contingent, generally, are the forms adopted, or rather invented. Contingent, relative to the obstacles encountered in a given place and at a given moment, is the dissociation of the primordial tendency into such and such complementary tendencies which create divergent lines of evolution.”

Sartre (1943), em *L'être et le néant*, coloca a contingência como o facto de a liberdade não poder não existir. Heidegger (1962) vê o homem no mundo condenado a existir sabendo da sua temporalidade e da limitação das suas condições existenciais. Sobre a mesma condenação à existência, à liberdade da existência, se debruça Sartre, em *A Náusea*, que se aproxima mais da contingência que da liberdade, a consciência da contingência, que é, ela própria, a náusea, o vazio: “a contingência não é uma ilusão de óptica, uma aparência que se possa dissipar; é o absoluto, por conseguinte a gratuidade perfeita. Tudo é gratuito, este jardim, esta cidade e eu mesmo.” (1976, p. 165).

Rorty (1992) dedicou-se à temática da contingência numa perspectiva anti-metafísica, considerando que a própria linguagem e a cultura são fruto de infinitas pequenas mutações e de múltiplos entendimentos e, como tal, são contingenciais por si só. Realça que, tal como Nietzsche suspeitara, “Só os poetas (...) conseguem verdadeiramente apreciar a contingência” (p. 53); os restantes humanos passam a sua vida consciente a tentar escapar à contingência em lugar de se apropriarem dela. Assim, fugindo da hipótese de insucesso que a contingência implica, o homem tende a atribuir

as circunstâncias vividas como positivas ao mérito próprio e a colocar as que se reflectem negativamente na sua vida, fora da responsabilidade individual, vitimizandose e ilibando-se ao mesmo tempo. De acordo com Rorty (1992), Freud forneceu ao homem argumento para este sentimento, uma vez que “ajudou a desdivinizar o eu ao ir encontrar a origem da consciência nas contingências da nossa formação” (p. 55).

Recentemente, o conceito de contingência adquiriu centralidade na realidade social. Na perspectiva sociológica da contingência, Luhmann (2006) afirma que ela denomina algo que não é necessário, nem impossível e caracteriza-a como um valor próprio da sociedade moderna. O contingente tem sido associado à ideia de sociedade de risco (Beck, 1992; Giddens, 1995; Luhmann, 2006; Habermas, 1990) como consequência das profundas alterações e da imprevisibilidade da sociedade actual, “Não é que actualmente nossas circunstâncias de vida tenham se tornado menos previsíveis do que costumavam ser; o que mudou foram as origens da imprevisibilidade. Muitas incertezas com que nos defrontamos hoje foram criadas pelo próprio desenvolvimento do conhecimento humano.” (Giddens, 1995, p. 220).

Sendo o homem, de entre todos os seres vivos, aquele que possui uma maior possibilidade de poder ser diferente, de conceber novos rumos para a sua vida, ele necessita da contingência como catalisadora da mudança. Porque a necessidade aguça o engenho, como sói dizer, o homem, sob a pressão da contingência, tem tendência a ultrapassar o imponderável e alcançar condições funcionais adequadas aos contextos e às motivações do momento. Naturalmente, a escolha da acção adequada gera ansiedade, uma vez que ela se projecta no futuro. Na senda do existencialismo sartreano, o homem é um ser em acto - a acção é a sua essência. A acção ou a não-acção, uma vez que optar pela inacção é também uma escolha, é também agir de maneira livre.

Dewey (1929) definiu a existência humana como intrincada, repleta de contingência e geradora de uma experiência conducente a verdades parciais e provisórias. É natural que o homem deseje a segurança da certeza científica, que necessite dela para deixar de estar dependente dos processos de “tentativa e erro”, muitas vezes perigosos, com que constrói o saber e que anseie controlar a parte controlável do presente para poder dirigir-se confiante e conscientemente para o futuro, porque “the quest for certainty has always been an effort to transcend belief.” (p. 26).

O professor é um trabalhador da contingência. Porque a contingência impera na escola, o professor é constantemente compelido a procurar novos rumos e meios

reestruturadores da sua acção e da própria crença sobre o seu papel. A imprevisibilidade, a diversidade, e, mesmo, a arbitrariedade são dominantes na vida dos professores. Desde logo, a incerteza de colocação, por parte de grande parte dos professores, tal como a indeterminação e alternância do local de trabalho. Depois, as características dos alunos, que compõem as turmas, os anos de escolaridade a leccionar, o horário docente, os recursos lectivos, a relação com os colegas, o ambiente de escola e tantos outros factores imponderáveis.

São contingenciais todo o tipo de ocorrências possíveis dentro de uma sala de aula, acontecimentos que escapam à previsão do professor, que perturbam a sua acção lectiva ou que a potenciam. Estas ocorrências suscitam a tomada de decisões, imediatas ou retroactivas, e isso implica que se revejam constantemente as condições ambientais na sala de aula: no contexto da organização do ensino, no contexto relacional, no contexto dos recursos a afectar, entre muitos outros. A liberdade da não-acção não é viável para o professor, o que talvez represente a expressão máxima da contingência do trabalho docente.

## **I.2. Da ditadura para a democracia: a Educação Musical**

Com o golpe militar de 28 de Maio de 1926, que deu origem à mudança de regime e ao início da ditadura, o ensino irá sofrer grandes alterações, sobretudo de carácter ideológico. Estamos perante uma escola nacionalista, baseada numa forte doutrinação de carácter moral, fundamentada em três pilares essenciais: Deus, pátria e família. Sob a tutela austera de António de Oliveira Salazar, primeiro na pasta das finanças e, a partir de 1932, como Presidente do Conselho de Ministros do denominado Estado Novo, instituído pela Constituição Política da República Portuguesa de 1933, era uma ditadura orientada segundo princípios conservadores autoritários, baseada no regime de partido único, com um tecido económico e social de natureza corporativa, censura e polícia política.

O combate ao analfabetismo deixa de ser considerado prioritário, uma vez que a ignorância da leitura e da escrita, na óptica vigente, evitava a contaminação das mentes por doutrinas consideradas adversas à ditadura (Carvalho, 2001). Os programas são progressivamente reduzidos e simplificados e o ensino primário obrigatório é limitado a três anos. É proibida a coeducação dos géneros, que a República havia introduzido, e dá-se uma separação entre a via liceal, mais elitista, e o ensino técnico. As Escolas Normais Superiores, para a formação de docentes para o ensino complementar, são abolidas e as Escolas Normais Primárias substituídas por Escolas do Magistério Primário, as quais também viriam a ser encerradas em 1936 para só reabrirem em 1942 (Pintassilgo, Mogarro & Henriques, 2010). São criados nas regiões rurais os “postos de ensino”, cujos “mestres” ou “regentes escolares”, muitas vezes apenas sabiam ler e escrever, sendo-lhes, porém, exigida uma atestada idoneidade moral e política (Carvalho, 2001, p. 736).

O Ministério da Instrução Pública é remodelado, em 1936, passando a denominar-se Ministério da Educação Nacional. Paralelamente são criadas a Mocidade Portuguesa, organização juvenil do Estado Novo de frequência obrigatória dos sete aos catorze anos, e a Obra das Mães pela Educação Nacional, que marcarão a imagem do Estado Novo no âmbito educativo.

Em 24 de Novembro de 1936 é publicado o Decreto-Lei n.º 27:279 do Ministério da Educação Nacional onde se apresenta o currículo do ensino primário obrigatório, que, conforme se pode ler no art.º 1.º, é composto por: “Língua portuguesa (leitura, redacção e feitos pátrios); Aritmética e sistema métrico; Moral; Educação

Física; Canto Coral”. Apesar de reduzido ao mínimo, este currículo facultava alguma formação musical sob a forma de Canto Coral, como já vinha sendo habitual no ensino primário. No ensino liceal o Canto Coral estava também presente, visando, de acordo com o art.º 13.º do Diploma de 14 de Outubro de 1936, citado por Carvalho (2001, p. 775), “o culto das glórias de Portugal e a exaltação do sentimento patriótico”.

A presença da música na educação obrigatória restringiu-se ao Canto Coral durante um período de mais de cem anos. O conteúdo destas aulas não devia ser muito apelativo para os alunos: “o hino nacional; algumas canções especialmente compostas com a intenção de suscitar sentimentos patrióticos; outras canções com um valor estético e musical bastante duvidoso.” (Palheiros, 1993, p. 28). Muito provavelmente, em vez de promover o gosto pelo canto, tiveram o efeito contrário, uma vez que eram utilizados “processos pedagógicos praticamente dogmáticos, obsoletos” (Canhão, 1986, p. 8), como o mecanismo de selecção das vozes que implicava uma prova sumária de afinação e tessitura, após a qual muitos dos alunos eram liminarmente rotulados de “desafinados”. Esta é uma situação ainda viva na memória de muitos portugueses que desistiram de cantar.

Em 1967, dá-se uma evolução decisiva que alterará o estatuto e o conteúdo do ensino da música na educação pública. É criado, por Galvão Teles, o “Ciclo Preparatório do Ensino Secundário” através do Decreto-Lei n.º 47 480 de 2 de Janeiro de 1967, que irá conduzir à primeira grande reforma do ensino da música nas escolas oficiais do ensino genérico. Embora só em 1968 tenha sido implementado, o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário foi objecto de reflexão durante uma dezena de anos por sucessivos ministérios, “desde que o Ministro Leite Pinto, em 14 de Março de 1958, nomeou uma Comissão encarregada dos estudos para a unificação do 2º Ciclo do Ensino Liceal e do Ciclo Preparatório do Ensino Técnico” (Ferreira, 2003, p. 13).

O Decreto-Lei n.º 48 572 de 9 de Setembro de 1968, que aprova o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, apresenta a disciplina de Educação Musical, em substituição do Canto Coral, com a duração de uma hora semanal, com um programa determinado e com carácter de obrigatoriedade. Como se lê no art. 5.º, as “Actividades musicais e gímnodesportivas”, conjunto lectivo onde a Educação Musical se enquadra, apontavam para o desenvolvimento do indivíduo, visando “cultivar o sentido do ritmo e o desenvolvimento harmonioso e equilibrado das faculdades sensoriomotoras” e já não a estrita glorificação dos símbolos pátrios.

O programa de Educação Musical publicado em 1968, Portaria n.º 23 601 de 9 de Setembro, estava organizado nas seguintes áreas de actividade: Solfejo – Educação rítmica (prática); Educação auditiva (prática); Escrita e leitura; Canto Coral – Reportório; Educação estética e Educação vocal. Tanto na enunciação dos conteúdos da aprendizagem como na introdução ao programa, onde se estabelecem as suas finalidades e princípios fundamentais, é clara a preocupação em acentuar o carácter prático da vivência musical em detrimento da sua componente teórica: “deve procurar-se que o aluno obtenha consciência mais perfeita dos fenómenos musicais experimentados e vividos, e também que adquira alguns conhecimentos teóricos”. E, embora o solfejo seja uma prática central deste currículo, alerta-se para o facto de não ser este que desperta o “amor pela música”, pelo contrário, “só a música vivida e praticada faz desejar o solfejo”.

Quando, em 1970, Veiga Simão surge à frente do Ministério da Educação Nacional vive-se em Portugal a chamada “primavera marcelista”, um período de abertura, modernização e reorganização nacional que marcou o governo de Marcelo Caetano, sucessor de Salazar como Presidente do Conselho. A reforma educativa preconizada por este governo foi apresentada como sendo a chave para o desenvolvimento da educação nacional, considerada uma das frentes de combate prioritárias para garantir o progresso nacional. De acordo com Stephen Stoer (1983), a partir dos anos setenta o sistema de educação, inicialmente baseado numa forte inculcação ideológica, “passou a assumir um papel mais intimamente ligado à economia e à intervenção económica por parte do Estado, daí advindo, ao mesmo tempo, um corte com os aspectos anteriormente dominantes da ideologia nacional ruralista e antidesenvolvimentista.” (p. 794).

A Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, conhecida por “Lei Veiga Simão”, vem afirmar a crença na educação como promotora do desenvolvimento socioeconómico, na ampliação da cultura de base para a prossecução de estudos e no princípio da igualdade de oportunidades em bases meritocráticas. Nela se introduz o conceito de “ensino básico” e se torna efectiva a obrigatoriedade de uma educação básica pluridisciplinar com a duração de oito anos, quatro de ensino primário e quatro de ensino preparatório. A idade da primeira matrícula desce, passando a abranger crianças que completassem seis anos de idade até 31 de Dezembro do ano lectivo da matrícula.

Na referida lei, é dado um destaque especial ao desenvolvimento estético e artístico dos indivíduos e considera-se que estas dimensões devem ser propiciadas na escola infantil, básica e secundária. Porém, o enquadramento curricular da disciplina de Educação Musical, criada em 1968, não seria alterado por esta reforma, continuando com apenas uma hora semanal e não sendo alvo de avaliação quantitativa, tal como acontecia em relação à Educação Física e à Moral e Religião, o que lhe conferia um estatuto curricular de disciplina menor (Palheiros, 1993). De resto, como nota Ferreira (2003, p. 43), no que se refere ao tecido curricular “não houve avanços significativos entre 1968 e 1973”.

Ao nível dos princípios fundamentais da educação, considera-se, em 1973, que a educação “compreende não só as actividades integradas no sistema educativo, mas quaisquer outras que contribuam para a formação dos indivíduos, nomeadamente as que se desenvolvem no âmbito da família e das demais sociedades primárias e outros grupos sociais ou profissionais” (Lei 5/73, base I, 2). Esta concepção lata de educação “antecipa, de certo modo, os conceitos de educação-processo permanente e de comunidade educativa” (Ferreira, 2003, p. 23).

Previamente a esta reforma progressista, já um novo espírito se fazia sentir em relação ao ensino da música, procurando-se alternativas a um ensino tradicional, maioritariamente teórico que privilegiava o conhecimento técnico/instrumental e científico, para um outro modelo que tivesse em conta a criança, as suas fases de desenvolvimento, os seus interesses e necessidades.

De acordo com Pintassilgo, Mogarro & Henriques (2010, p. 26) nas escolas do magistério primário a preparação musical dos futuros professores nos planos de estudos de 1960, relativamente aos de 1942, apresentam um desenvolvimento quanto ao carácter do ensino da música nessas escolas, passando a denominar-se “Educação Musical” em substituição da anterior designação de “Música e canto coral”. Este facto está ligado, certamente, à divulgação no nosso país de novas pedagogias e metodologias de ensino da música, que tiveram um incremento no pós-guerra: “foi a partir da década de cinquenta que os obsoletos métodos (?) de Educação Musical Portuguesa começaram a usufruir das primeiras brisas de um novo arejamento” (Canhão, 1986, p.11).

### **I.2.1. Novas metodologias de ensino da música em Portugal**

Diversos músicos e pedagogos musicais surgiram desde o início do século XX, introduzindo importantes mudanças no ensino da música. Influenciados por Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Claparède, entre outros, defenderam uma educação baseada no respeito pela natureza humana, pelas suas necessidades e motivações e enfatizaram a experiência como requisito para a aprendizagem. Um ensino baseado em métodos intuitivos, no contacto com a realidade, na observação e análise de objectos e fenómenos, no desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade expressiva era o desafio desta Escola Nova.

Esta corrente psicopedagógica haveria de influenciar o rumo da Educação Musical tornando-a mais prática que teórica e despoletando a criação de diversos métodos e materiais didácticos e da promoção das metodologias activas de ensino da música. Assim, ao longo do século XX foram desenvolvidas propostas inovadoras provenientes do trabalho de músicos e pedagogos de várias nacionalidades: Jaques-Dalcroze (1865-1950) na Suíça; Justine Ward (1879-1975) nos EUA; Zóltan Kolály (1882-1967) na Hungria; Edgar Willems (1890-1978) na Bélgica; Carl Orff (1895-1982) na Alemanha; Shinichi Suzuki (1898-1998) no Japão; Maurice Martenot (1898-1980) em França; Pierre van Hauwe (1920-2009) na Holanda; Edwin Gordon (1927) nos EUA; John Paynter (1931-2010) na Grã-Bretanha; Keith Swanwick (1931) na Grã-Bretanha; Murray Schafer (1933) no Canadá; Jos Wuytack (1935) na Bélgica.

Seguem-se alguns aspectos relevantes das pedagogias musicais preconizadas pelos metodólogos/pedagogos musicais atrás referidos, sem preocupação de rigor cronológico.

**Émile Jaques-Dalcroze** (1865-1950), músico e professor suíço, foi o precursor dos métodos activos aplicados à pedagogia musical. Os seus princípios pedagógicos influenciaram o desenvolvimento da Escola Nova ultrapassando largamente o seu objectivo inicial, melhorar o desempenho musical dos alunos, e tornaram-se baluarte de um novo conceito de educação; uma educação activa, centrada na criança e no desenvolvimento das suas capacidades naturais.

*A eurytmia de Dalcroze – método Dalcroze ou rítmica Dalcroze* – baseia-se na ideia de que a pessoa deve experimentar a música física, mental e espiritualmente e visa



o desenvolvimento de uma relação consciente e harmoniosa entre a mente e o corpo, controlo essencial para a actividade musical. Busca criar, através do movimento corporal, uma inter-relação entre o cérebro, o ouvido e a laringe, capaz de transformar o organismo inteiro no que designava de “ouvido interior”, conceito fulcral na sua concepção de educação musical: “musical training should develop inner hearing that is, the capacity for hearing music as distinctly mentally as physically.” (Jaques-Dalcroze, 1921, pp. 173-174). Para tal, estruturou a formação musical em três aspectos intimamente relacionados: euritmia, solfejo e improvisação.

O seu trabalho no âmbito da euritmia, enquanto sistema de educação rítmica através da expressão corporal, foi mundialmente difundido a partir de 1930 e os princípios da sua metodologia influenciaram outros pedagogos musicais, como Justine Ward, Edgar Willems, Carl Orff, Murray Schafer, entre outros.

Em Portugal, Margarida Abreu, professora de Dança e aluna de Dalcroze, desempenhou um papel fundamental como dinamizadora do método. De acordo com Sousa (1999), em 1940 foi realizada no Teatro D. Maria II uma sessão de divulgação do Método Dalcroze.

A metodologia musical do belga **Edgar Willems** (1890-1978) baseia-se na profunda união entre a música, o ser humano e o universo e pretende desenvolver através da música as faculdades sensoriomotoras, cognitivas e afectivas dos indivíduos, quaisquer que sejam os seus dons musicais.

Na sua pedagogia musical atribui um especial relevo à voz e ao movimento como agentes do desenvolvimento da audição e do sentido rítmico, aspectos que evidenciam a influência de Jaques-Dalcroze. O solfejo é central na pedagogia de Willems, no entanto, Maria Teresa Macedo, entrevistada por Sousa (1999), refere que: “A iniciação solfegística e instrumental é precedida de um trabalho pré-solfegístico e pré-instrumental baseado na audição e no sentido rítmico, sem teoria.” (p. 13).

O livro *Canções para a Educação Musical*, realizado por Raquel Simões (s/data), prefaciado por Edgar Willems, e, posteriormente, a adaptação de *Solfejo: Curso Elementar*, de Edgar Willems, efectuada também por Raquel Simões (1967), são bons exemplos de como a metodologia Willems foi difundida junto dos professores nacionais.

Destinado ao trabalho pré-solfegístico, o livro, *Canções para a Educação Musical*, está recheado de canções infantis de diferentes origens, nacionais e internacionais, organizadas numa progressão de acordo com a idade e a evolução musical das crianças. Inclui canções para intervalos, canções com o nome das notas, canções para determinadas fórmulas rítmicas, canções para a marcação de compassos, cânones e canções a duas vozes, entre outras. No prefácio escrito por Willems, pode ler-se: “todas as crianças podem cantar. Resta a escolha das canções. Ela deve ser feita de tal forma que constitua uma verdadeira preparação para um ensino musical pelo qual todas as crianças chegarão a ler e a escrever música.” (s/ data, p. 5).

O contacto dos professores portugueses com os grandes pedagogos estrangeiros iniciou-se realmente com Edgar Willems que, em 1954, no Porto e depois em Lisboa (Macedo, 2000), abriu caminho a uma nova forma de ensinar música e de olhar a criança (Canhão, 2002).

Nos anos 60, a Fundação Calouste Gulbenkian realizou experiências de divulgação da metodologia Willems para crianças, em Lisboa e no Porto, orientadas pelas professoras Salomé Leal, Vitória Reis e Luíza Gama Santos, em Lisboa, e Maria do Céu Diogo Costa (que trouxe pela primeira vez a Portugal o professor Edgar Willems) e Maria Teresa Macedo, no Porto (Canhão, 2002; Sousa, 1999). Para além das referidas, ficaram associadas à metodologia Willems outras personalidades nacionais ligadas ao ensino da música, como sejam, Raquel Simões, Ana Maria Ferrão (Rangel & Carneiro, 1985), Odette Gouveia e Irene Megre (Sousa, 1999).

**Carl Orff** (1895-1982) ilustre compositor alemão, desenvolveu uma actividade paralela e constante como professor, a qual viria a influenciar decisivamente a formação musical de várias gerações de crianças.

Em 1924, foi um dos fundadores da Escola Günther, em Munique, dedicada à ginástica rítmica e à dança. A sua concepção sobre a educação musical para as crianças integrava o pensamento musical elementar e a improvisação espontânea. Para o seu trabalho pedagógico, a unidade da música, do movimento e da linguagem era de importância fundamental. De facto, Jaques-Dalcroze e Carl Orff possuíam uma visão semelhante sobre música, mas Orff enfatizava o trabalho instrumental, através dos instrumentos de percussão.

Desenvolveu, em colaboração com o seu amigo e construtor de instrumentos, Karl Maendler, um instrumentário inspirado em instrumentos populares de África e do Sudoeste Asiático (Sousa, 1999), constituído por percussão de várias famílias tímbricas, que ficou conhecido entre os professores como “instrumentário Orff” ou “instrumentos musicais Orff”, e que equipa, tradicionalmente, as salas de aula de Educação Musical. São instrumentos facilmente manejáveis pelas crianças: xilofones, metalofones, jogos de sinos e diversa percussão de altura indeterminada.

De acordo com o pensamento de Carl Orff, com os seus instrumentos e com a voz, todas as crianças poderiam fazer música. A sua obra escolar – *Orff-Schulwerk* – escrita em colaboração com Gunild Keetman (concebida em 1930-1935 e revista em 1950-1954) – inclui um conjunto de modelos musicais reunidos e ordenados em cinco volumes, que integram canções, peças para flauta de bisel, percussão, xilofones (Martins, 1998), escritas para serem executadas por alunos de diferentes graus de desenvolvimento musical. A obra foi adaptada para português por Maria de Lurdes Martins.

Carl Orff teve grande influência nas práticas dos professores de Educação Musical a nível internacional. Em Portugal, o seu método foi amplamente divulgado por Maria de Lurdes Martins, José Firmino, Leonor da Costa Lima, Isabel Carneiro (Rangel & Carneiro, 1985), Graziela Cintra, entre outros.

De entre os continuadores de Orff, **Jos Wuytack** (1935), foi, e continua a ser, um importante motor da prática educativa nacional. Trata-se de uma relação que se desenvolve regularmente entre o pedagogo e o nosso país, desde 1968 (Palheiros, 1988) até ao presente. Fruto dessa intensa colaboração, em 1992 foi criada a Associação Wuytack de Pedagogia Musical, sediada no Porto, que tem por finalidade divulgar em Portugal os princípios musico-pedagógicos de Wuytack. A pedagogia musical de Wuytack influenciou as práticas dos professores portugueses, sendo conhecida da grande maioria dos professores, senão de todos (Palheiros, 1988).

O método desenvolvido por **Justine Ward** (1879-1975), natural dos Estados Unidos da América, tem a singularidade de se basear no canto gregoriano. Convertida

ao catolicismo em 1904, Ward comprometeu-se a promover o ensino da música vocal religiosa, com vista a fomentar a fé católica:

The little Catholic school child is learning to pray, not only in words, but also in song; not only in the Church's language, Latin, but in her musical language, Chant; and when these children grow up, our choirs will be the whole Catholic world. (Ward, 1906, p. 10).

Justine Ward terá contactado com Jaques-Dalcroze, influência que muitos vislumbram no seu trabalho (Amado, 1999; Brancalone, 2009; Giga, 1995; Sousa, 1999). As crianças realizam exercícios vocais e de entoação, marcam o compasso e experienciam o ritmo como movimento. Trabalham cada elemento musical através de exercícios, jogos e das suas próprias composições. Assim, quando lhes é apresentada uma nova canção, são capazes de separar e reagrupar facilmente os elementos musicais que ela contém (Zuberbueler, 2006) e, então, ler com facilidade à primeira vista.

O movimento, que fomenta o sentido de pulsação e ajuda os alunos a compreenderem e interpretar a frase musical, é realizado através de gestos rítmicos que envolvem todo o corpo e que acompanham o canto: “Rhythm becomes, not a material thing, a matter of strong and weak beats in succession, but a series of undulations.” (Zuberbueler, 2006). Outra especificidade do método Ward é a ausência de ritmos realizados em palmas. Os ritmos são lidos em voz alta enquanto a pulsação é marcada na palma de uma mão com o indicador da outra (Brown, 2007; Frega, 1997; Giga, 1998), no caso dos gestos métricos.

Pretende-se que a criança consiga ler música como lê na sua língua materna ou que seja capaz de “utilizar os sons e os ritmos tal como usa as cores” (Ward citada por Giga, 2000, p. 12). Para tanto, Ward desenvolveu uma linguagem gestual para a leitura dos símbolos da música, utilizou uma notação numérica de 1 a 7 para designar as notas musicais, empregou a leitura por relatividade, utilizando o sistema do Dó-móvel, e trabalhou o ritmo através da gética e do movimento corporal.

O método destina-se a crianças com idades entre os seis e os dez anos e a sua autora defende a leccionação das aulas de música pelo professor titular da classe (Amado, 1999; Brown, 2007; Giga, 1998), depois de adequadamente treinado.

A metodologia Ward, que a partir dos anos 20 foi disseminado nos EUA e em muitos outros países, foi também introduzida no nosso país, bem como, uma adaptação

de Helden (Canhão, 2002). Este trabalho foi iniciado por Júlia d'Almendra e continuado por Idalete Giga.

**Zoltán Kodály** (1882-1967) foi um eminente compositor húngaro. Dedicou grande parte da vida à compilação de um vastíssimo repertório de música folclórica húngara, o que influenciou a sua produção como compositor e o trabalho pedagógico que encetou em 1945. Essa recolha, iniciada em 1905 em parceria com o compositor, e seu amigo, Béla Bartók, veio revitalizar a “cultura musical magiar” (Cruz, 1998, p. 3) e desenvolver a educação musical e a composição na Hungria nos anos ulteriores.

Não tendo escrito nenhuma teoria educacional sistematizada, possuía uma concepção pedagógica clara e produziu materiais para implementá-la no sentido de desenvolver a sensibilidade e expressividade musicais, a capacidade de leitura à primeira vista e de audição interior, essenciais a qualquer músico e úteis a qualquer pessoa, “We should read music in the same way that an educated adult will read a book: in silence, but imagining the sound.” (Kodály, 1974b, p. 204). Kodály defendeu, tal como Justine Ward, que o ensino musical desde o Jardim Infantil até aos 10 anos deveria ser ministrado pelo educador/professor da classe (Forrai, 1981; Lukin, 1981).

Para Ittzés (2004, p. 131), a “filosofia educativa” de Kodály assenta em quatro pontos essenciais: (i) a educação musical deve ser propiciada na escola a todas as crianças; (ii) a base para a educação musical deve ser o canto; (iii) o canto é mais eficazmente ensinado através da música tradicional associada à língua materna e (iv) a leitura e escrita da música devem basear-se na solmização relativa (dó-móvel).

Kodály acreditava que o canto coral sem acompanhamento instrumental era o método didático mais eficaz (Járdányi, 1981). A partir das canções populares cantadas, primeiro em uníssono e progressivamente a duas e mais vozes, as crianças aprendem as notas e os intervalos entre elas, o ritmo, a harmonia e a forma musicais. Lukin (1981) recorda o aviso de Kodály para o facto de não se poder cantar afinado se se cantar sempre em uníssono. É a escuta da relação e interdependência entre os sons e a sensação que nos provocam ao soarem juntos que desenvolve uma verdadeira afinação.

Para a leitura musical, Kodály baseia-se na adaptação, desenvolvimento e divulgação de um sistema já existente - o sistema sol-fá, dó-móvel, sílabas tonais, solmização relativa, ou quaisquer outros nomes que exprimam a leitura relativa dos sons

(Cruz, 1998). De resto, Justine Ward, em 1913, tinha já estruturado o seu método nos princípios da solmização relativa, como já foi referido. Para tornar a aprendizagem da música acessível a todos e não apenas aos alunos mais dotados, usou a fonomímica (manosolfa, solfejo manual ou solfejo mímico) na realização de exercícios de canto e solfejo, fazendo corresponder a cada nota musical um gesto da mão, para facilitar a memorização e internalização dos sons. Desenvolveu também vocábulos (por exemplo: tá e ti-ti) para ajudar as crianças a compreender os valores realtivos das figuras rítmicas.

No intuito de obviar a dificuldade das crianças em ouvir e reproduzir semitons, Kodály optou pelo uso do sistema pentatónico, que, sem meios tons, facilitaria a aprendizagem auditiva e a afinação: “first, it is easier to sing in tune without having to use semitones (half-steps), second, the musical thinking and the ability to sound the notes can develop better using tunes which employ leaps rather than stepwise tunes based on the diatonic scale” (Kodály, 1974a, p. 221). Depois de afeitos à escala pentatónica, os estudantes compreenderiam melhor a inclusão dos semitons e poderiam reconhecê-los auditivamente e reproduzi-los vocalmente. Para além disso, o uso da escala pentatónica está relacionado com os atributos da música tradicional húngara, basicmente pentatónica e modal (Járdányi, 1981; Szönyi, 1981).

A pedagogia musical de Zóltan Kodály foi inicialmente divulgado em Portugal, através do seminário: *Os princípios de Kodály na prática*, organizado pela Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM) em Lisboa e no Porto, em 1975 (Martins, 1975). Este trabalho foi continuado por Cristina Brito da Cruz, grande divulgadora da filosofia musical de Kodály, que, desde os anos 80, mantém estreita colaboração com o Instituto Kodály na Hungria, no qual fez uma pós-graduação, tendo recebido uma bolsa de madame Kodály. Continua a ministrar cursos de formação para professores, tanto na Hungria como em Portugal.

**Pierre van Hauwe** (1920-2009) foi um pedagogo e compositor holandês. Pierre baseia o seu ensino numa síntese pessoal dos métodos Orff, Kodaly e Dalcroze, o qual está compilada no método de Educação Musical, *Spelen Met Musieck*, traduzido em oito línguas. Alia a teoria à prática musical aplicada à prática orquestral Orff. A sua

pedagogia divulgada por ele mesmo estende-se por vários países incluindo Portugal onde realizou cursos desde 1978.

**Edwin Gordon** (1927) natural dos EUA, é um dos mais destacados investigadores da actualidade no âmbito da Psicologia e Pedagogia da Música. Gordon questiona-se sobre como a música é aprendida. Em que momento a criança (ou adulto) está preparado para aprender determinada competência, e qual a sequência de conteúdos adequada, tal como sistematizou na sua *Teoria de Aprendizagem Musical* (2000).

Baseando-se na premissa de que o potencial para aprender música é máximo na altura do nascimento, os primeiros anos de vida são cruciais para estabelecer as fundações do desenvolvimento musical. Gordon (2000) sistematizou os diversos Estádios pelos quais a criança passa na vivência musical. Denomina o primeiro estágio de aculturação, altura em que a criança está exposta à cultura musical que a rodeia, absorvendo os sons do meio. Segue-se a imitação, onde a criança começa a imitar os sons produzidos pelo adulto, e, finalmente, a assimilação, na qual a criança aprende a coordenar os seus movimentos com o canto e a respiração.

Em todos estes estádios, o instrumento privilegiado pelo professor deve ser a voz. Os exemplos musicais serão tão diversos quanto possível (modos, métricas e estilos) para que a criança possa absorver um vocabulário rico e variado como preparação para a sua posterior educação musical formal.

O movimento é privilegiado na teoria de Gordon, o qual acredita que o movimento é essencial para o desenvolvimento do sentido rítmico. Pela experiência das sensações de fluidez, peso e espaço, antes de vivenciar o tempo musical, a criança desenvolverá uma melhor consciência corporal e rítmica, relaxada e não rígida. O relaxamento e a flexibilidade são indispensáveis para que o corpo esteja preparado para a vivência da música.

Os princípios da teoria musical de Gordon (2000) orientam os professores para o estabelecimento de objectivos curriculares sequenciais, sendo o principal, o desenvolvimento da audição rítmica e tonal. Audição é um termo criado por Edwin Gordon, o qual tem o mesmo significado para a música que pensar tem para a língua. Através da audição os alunos poderão compreender e atribuir significado à música que ouvem, executam, improvisam e compõem.

Helena Rodrigues, entre outros, tem feito um trabalho de divulgação e desenvolvimento da teoria musical de Edwin Gordon.

**Murray Schafer** (1933) compositor e pedagogo canadiano, esteve em Portugal, tendo realizado em Novembro de 1977, um curso denominado: *O meio ambiente sonoro – criatividade musical*”, organizado pela APEM no Museu Gulbenkian.

Maria de Lurdes Álvares Ribeiro divulgou e dinamizou os métodos **Martenot** (1898-1980) e **Kurtag** (1926). Manuella Machado Pagano, entre outros, promoveu o método **Suzuki** (1898-1998) em Portugal.

Mais recentemente, **John Paynter** (1931-2010) e **Keith Swanwick** (1931), influenciaram as concepções e as práticas pedagógicas dos professores de Educação Musical, através de cursos e conferências que realizaram e da consequente divulgação das produções bibliográficas respectivas.

Uma das instituições pioneiras na dinamização da vida pedagógica musical nacional, foi, sem qualquer dúvida, a Fundação Calouste Gulbenkian que, através da organização e subvenção de cursos, seminários, conferências, encontros e outras acções, teve um papel preponderante no alargamento dos horizontes pedagógicos dos professores de Educação Musical portugueses. Esta acção deve-se em grande parte ao meritório trabalho de Madalena Azeredo Perdigão, que enquanto fundadora e directora do serviço de Animação, Criação Artística e Educação pela Arte (ACARTE), marcou a sua actuação pela valorização e divulgação de novas metodologias para o ensino artístico. Tal como lembra a própria Madalena Perdigão (1978) a acção da Fundação tinha que ser muito cuidadosa para não colidir com a acção governativa, “não competia à Fundação Gulbenkian elaborar reformas, intervir nas escolas, modificar o sistema educativo vigente. Havia portanto que encontrar projectos complementares, actividades que suprissem lacunas existentes na acção oficial.” (p. 3). Deste modo, no âmbito da educação musical foi dada especial atenção à criação de cursos para crianças e também à formação de docentes, uma vez que: “Uma das carências mais graves que então se verificava era a falta de cursos de iniciação musical infantil e a quase inexistência de música nas escolas primárias.” (Perdigão, 1978, p. 3).



Muitos dos eventos pedagógicos que contribuíram para responder às carências de formação dos professores de Educação Musical, deveram-se à acção notável da Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM), que é a principal dinamizadora da vida pedagógica musical nacional. Em 1972, pela mão da professora e compositora Maria de Lurdes Martins e impulsionada pela professora Graziela Cintra Gomes, foi fundada a Associação Portuguesa de Educação Musical, associação de carácter cultural e profissional, sem fins lucrativos, que em 1973 se tornou membro colectivo da ISME (*International Society for Music Education*) e é, presentemente, sua Afiliada Nacional. As actividades da APEM abrangem diversos domínios, entre eles: a formação de professores, através de cursos e *workshops* (em 2009, foi criado o Centro de Formação da APEM, acreditado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua); a realização de encontros, conferências e seminários nacionais e internacionais, com educadores musicais de reconhecido prestígio; a edição semestral da revista/boletim que, desde Novembro de 1972, tem sido uma fonte preciosa de informação e diálogo sobre a Educação Musical no contexto nacional e internacional; actividades de cooperação e intercâmbio com instituições ligadas à educação musical, a nível nacional e internacional. (APEM, 2015).

Outros tiveram também desempenhos de destaque, como é o caso da Juventude Musical Portuguesa (JMP), integrada na JMI (*Jeunesses Musicales International*), a maior organização internacional de música para jovens. Fundada em 1948, numa época em que qualquer movimento associativo era encarado como ameaça ao regime, a nova associação cultural teve dificuldade em obter os instrumentos legais necessários à sua constituição: “Associativismo e cultura eram incompatíveis com a tranquilidade da meia dúzia de famílias que usufruía do país como duma quinta, através do Estado policial.” (Carvalho, 1987, 26 de Dezembro). A JMP, com quase 65 anos de existência, continua a sua profícua actividade, no âmbito da promoção de concertos, cursos e concursos musicais, edição de livros e CD’s, e na organização de diversos eventos musicais. (JMP, 2015).

Outras instituições culturais, como por exemplo, os serviços educativos dos museus, teatros e fundações, realizaram, ao longo da segunda metade do século passado, um importante trabalho de divulgação e promoção de actividades musicais, em estreita articulação com professores e escolas. Estas entidades continuam a ser da maior

importância para a promoção de experiências de aprendizagem musicais, diversificadas e de qualidade, junto das crianças e jovens.

Deste modo, podemos acreditar que os professores portugueses tiveram acesso, desde antes do surgimento da disciplina de Educação Musical no currículo escolar nacional, a várias metodologias e métodos pedagógico-musicais desenvolvidos na primeira metade do século XX, tal com referem Rangel e Carneiro (1985):

Os professores de Educação Musical beneficiaram, desde os primeiros anos da década de 60, de acções de formação promovidas: por entidades oficiais tais como a Direcção Geral do Ensino Básico e a Mocidade Portuguesa (de colaboração com a Fundação Gulbenkian); e por entidades particulares das quais se salienta a Fundação Gulbenkian, a Casa Teclado e a Ruvina na cidade do Porto, assim como a APEM. (p. 15).

As autoras referidas lamentam a falta de investigação sobre a aplicação e eficácia destas metodologias e experiências pedagógicas, tal como continuou a ser referido por autores posteriores (Mota, 1992; Palheiros, 1999a, 1999b; Frega, 1995).

Por outro lado, Amado (1999) afirma que os professores de Educação Musical em Portugal limitaram-se a seguir os métodos concebidos e aperfeiçoados por pedagogos estrangeiros, “não parecem ter criado os seus próprios métodos preferindo aplicar ensinamentos de alguns dos mestres consagrados” (p. 54). Refira-se, no entanto, a excepção de Tomás Borba (1867-1950) que impulsionou a qualidade do ensino do canto coral, preconizando uma formação baseada em canções didácticas, que ele próprio compôs, e criando um novo método de solfejo entoado, por oposição ao solfejo rezado, que publicou em livros de solfejo, amplamente utilizados pelos professores portugueses.

### **I.3. A Educação Musical no ensino público de Portugal democrático**

No contexto da revolução de 25 de Abril de 1974, que pôs termo ao regime ditatorial que vigorava desde 1926, a educação foi vista como prioritária para a transformação social e cultural do país. A criação do Ciclo Preparatório constituiu a base de uma “revolução educacional” (Ferreira, 2003) que colocou a escola no centro da reflexão para a mudança social, movimento que teve continuidade na educação democrática. De acordo com Stephen Stoer:

A revolução «remobilizou» a Reforma Veiga Simão quando a sua chama se encontrava precisamente reduzida a uma mera luz vacilante. A revolução deu-lhe novo vigor, tornando-a quase irreconhecível, estendeu-a a áreas até então intocáveis (como a da gestão democrática das escolas). A Reforma Veiga Simão foi única, como ponto focal, para a preparação da constituição de uma nova organização política e económica das forças sociais. Organização que, embora temporariamente ameaçada, acabou por ser fortalecida pela revolução de Abril de 1974. (Stoer, 1983, p. 819).

Para combater o atraso económico do país, colocou-se o sistema de educação como fonte do impulso científico e técnico necessários ao desenvolvimento reclamado pelo novo regime. Porém, um problema estrutural continuava a ensombrar a sociedade portuguesa – o analfabetismo. De acordo com o Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) na brochura, *50 Anos de Estatísticas da Educação – Volume I*, publicada em 2009, o número de analfabetos regista um decréscimo importante nos 60 anos que permearam entre a Implantação da República, altura em que atingia três quartos da população, até ao recenseamento de 1970, quando abrangia cerca de um quarto da população nacional. Foi uma franca evolução, no entanto, comparando com outros países europeus, e em especial com os países do norte da Europa nos quais a alfabetização da população era plena no início do século XX, o atraso do nosso país tornava-se por demais evidente. No censo de 2001, constatou-se que mais de 9% da população nacional permanece analfabeta (GEPE, 2009).

Naturalmente, esse atraso verificava-se também no âmbito da introdução e valorização das artes no currículo escolar. O analfabetismo/iliteracia musical atingia a quase totalidade da população e, embora a presença das artes no currículo do ensino básico tenha merecido um crescente interesse por parte dos legisladores, a inclusão da música na escolaridade básica obrigatória sempre apresentou contornos paradoxais. Por um lado, afirma-se a importância desta área artística na formação e no desenvolvimento dos indivíduos e das comunidades, por outro, têm existido dificuldades na sua implementação ao nível da estrutura curricular (Figueiredo & Vasconcelos, 2002). Como refere Palheiros (1993) “A distância que separa a legislação da realização dos objectivos expressos na lei é um factor importante a ter em conta em qualquer análise”. (p. 12).

O currículo do Ciclo Preparatório foi alvo de reformulações nos anos de 1974 e 1975 no âmbito da edição de programas para o ensino preparatório. No entanto, esses planos curriculares, em relação aos de 1968 e 73, pouco afectaram a disciplina de Música, agora assim designada e não denominada de Educação Musical, como acontecia na anterior reforma. O tempo lectivo semanal permanece de apenas um tempo lectivo de 50 minutos, porém, a avaliação da disciplina passa a ser quantitativa (Palheiros, 1993), o que constituiu uma valorização da sua importância no currículo.

No que respeita ao conteúdo dos programas para a Música no Ciclo Preparatório, os programas de 1974 e 1975, reeditados em 1981, são idênticos (Palheiros, 1993). Nestes programas misturam-se conteúdos com objectivos, estratégias e actividades de ensino, apresentadas sem qualquer coerência formal. Porém, é interessante verificar a presença da ideia de “invenção”, associada ao ritmo, ao movimento sonoro, à criação de motivos melódicos e ao movimento corporal a partir de trechos musicais. Também a sugestão de uma sessão de “audição comentada de trechos musicais” por período escolar aparece como novidade, apesar do seu carácter fortuito. Por outro lado, a maioria dos conteúdos programáticos relacionam-se com a iniciação à leitura e à escrita; entoação e classificação de intervalos; entoação de escalas; ditados rítmicos e melódicos, entre muitas outras actividades de carácter teórico.

Em 1978 foi editado um programa que, embora tenha sido ignorado, ampliava e estruturava o esquema programático de 1974 e 1975. Porém, como refere Graça Palheiros (1993), nele, o valor da música no currículo parece relacionar-se mais com a formação global dos jovens e com o desenvolvimento de competências extra-musicais, do que com a sua própria formação musical. E, acrescentando outro aspecto controverso, “o conteúdo e as metodologias propostas (por exemplo, leituras, ditados, classificação de intervalos) parecem ter como modelo a Educação Musical do Conservatório” (p. 57). Assim, embora neste programa se sinta a influência de algumas abordagens metodológicas inovadoras, como sejam, as de Willems, Orff, Kodály (Palheiros, 1993, p. 57), estas coexistem com perspectivas e práticas tradicionais de natureza teórica, tal como acontecia nos programas de 1974 e 75.

A partir de 1977/78, por Despacho n.º 55/77 de 24 de Maio, emanado pela Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica, a Música no ensino preparatório passa a dispor de dois tempos lectivos semanais, o que atesta da progressiva valorização da disciplina por parte da esfera política. No entanto, os programas de 1974 e 1975 foram

reeditados em 1981, como foi referido, anulando-se a experiência de 1978, a qual possuía uma concepção e estrutura bastante mais interessantes (Palheiros, 1993, p. 47). Este enquadramento curricular da disciplina haveria de se manter até 1989, data em que são publicados novos planos curriculares para os ensinos básico e secundário.

Em 1985, Eugénia Rangel e Isabel Carneiro sintetizaram a situação do ensino da música em Portugal, fazendo um balanço pouco animador. Apesar de todos os níveis de ensino onde a música era suposto existir, verificava-se uma “prática insuficiente, pouco estruturada e organizada, exercida muitas vezes por pessoas sem a preparação científica e pedagógica necessárias” (p. 14). Este problema fazia-se notar particularmente na educação infantil e pré-primária e no ensino primário, onde a curta duração dos cursos de formação inicial não permitia colmatar a falta de formação musical prévia. No ensino secundário a Educação Musical existia como disciplina opcional, e, por falta de professores, só era oferecida num número limitado de escolas. Para além disso, não existia formação pedagógica “adequada a este nível de ensino e aos problemas específicos do nível etário da população estudantil” (p. 15). Mas também no ensino preparatório, que, apesar de ser o único período escolar em que o ensino da música era efectivamente assegurado por um professor especialista, muitos docentes exerciam a profissão sem habilitações artísticas e pedagógicas adequadas e, por vezes, sem a habilitação académica própria, necessária para poderem aceder à formação pedagógica (Palheiros, 1993; Rangel & Carneiro, 1985).

Tornava-se essencial investir na formação dos professores, com vista a melhorar as práticas lectivas e “afastar definitivamente o conceito da música como um privilégio de alguns para a considerarmos um direito de todos” (Rangel & Carneiro, 1985, p. 15). Este objectivo poderia ser atingido através da prática efectiva da Educação Musical em todos os níveis de escolaridade, apoiada por currículos de formação de professores adaptados às características de cada grau de ensino e por uma “preparação e conhecimentos teórico-práticos minimamente indispensáveis, no domínio da investigação, que lhes proporcione e facilite a futura análise do trabalho a realizar de forma consciente, honesta e válida.” (p. 15).

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 46/86 da Assembleia da República, datada de 14 de Outubro de 1986 vem propiciar um caminho de desenvolvimento da educação artística no currículo do ensino básico, agora alargado para nove anos de escolaridade obrigatória. Verifica-se uma inclusão dos “valores estéticos”, nos

objectivos do sistema educativo, com vista ao “pleno desenvolvimento da personalidade” (art. 3.º, al. b) dos estudantes. No âmbito de “uma formação geral comum a todos os portugueses”, pretendia-se “promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios” (art. 7.º, al. a e c). Esta Lei de Bases haveria de ser a primeira referência da legislação da educação artística (Cabral, 1997).

A reforma curricular que sucedeu à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, data de 1989 e foi instituída pelo Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de Agosto, veio fortalecer notoriamente a presença da Educação Musical no currículo do ensino básico. No plano curricular do 2.º ciclo, a disciplina passa a poder contar com três tempos de 50 minutos semanais, dependendo dos recursos humanos e infra-estruturas das escolas. A maioria dos estabelecimentos de ensino atribui efectivamente esse tempo curricular à Educação Musical no 2.º ciclo.

Após diversos anos de instabilidade e, mesmo, de vazio relativamente a orientações programáticas para a disciplina, são elaborados novos programas para os 5.º e 6.º anos, cuja implementação é determinada pelo Despacho n.º 124/ME/91, de 31 de Julho, publicado no Diário da República, 2ª. série, n.º 188, de 17 de agosto. Este programa permanece em vigor actualmente.

Trata-se de um programa baseado em cinco conceitos musicais: Timbre; Dinâmica; Altura; Ritmo e Forma, que se pretende serem apreendidos numa lógica de espiral em que os conteúdos vão sendo aprofundados sistematicamente ao longo de seis níveis por cada ano lectivo.

Apesar de ter trazido uma lufada de ar fresco às práticas na disciplina e, sendo um programa que proporciona uma grande liberdade de acção aos professores, é, por outro lado, parco em orientações curriculares que auxiliem os professores, especialmente os menos autónomos ou menos experientes. Apresenta ainda o perigo de os conceitos da música – Timbre, Dinâmica, Altura, Ritmo e Forma – poderem ser leccionados como entidades independentes, em vez de elementos indissociáveis na construção da vivência e do pensamento musical das crianças.

### **I.3.1. A emergência de uma nova concepção curricular centrada no desenvolvimento de competências**

As sociedades modernas enfatizaram a necessidade de fazer chegar o conhecimento a todos os cidadãos e assistiu-se à disseminação da escola de massas, à definição de matrizes curriculares - universalmente aceites - baseadas num eclectismo de natureza maioritariamente científica e à consequente panóplia de pedagogias, didácticas e estratégias educativas que iriam permitir ensinar tudo a todos, apesar das diferenças.

Assim, a modernidade assume o sistema escolar como um dos meios centrais da sua realização. As fundações dos sistemas educativos nos diferentes países europeus, por exemplo, ganham uma consistência e coerência notáveis. Os sistemas escolares foram eleitos como a forma privilegiada de construção e de consolidação dos Estados-nação (cf. Meyer et al, 1992; Nóvoa, 1998; Candeias, 2003).

À medida que a modernidade se combina com o capitalismo e a evolução tecnológica, o mandato dirigido ao sistema escolar complexifica-se e a escola assume a função algo ambígua entre a emancipação dos indivíduos e a sua transformação em trabalhadores rentáveis e ordeiros. É neste ponto que a pedagogia – como agenciadora dessa função – e o contrato social moderno convergem (Stoer & Magalhães, 2003).

Os postos de trabalho foram-se tornando cada vez mais especializados, face ao constante desenvolvimento tecnológico, e o papel de ajustar a educação aos interesses da produção tornou-se a preocupação principal dos sistemas educativos. O desemprego de diplomados é um claro sinal da incapacidade de previsão dos decisores acerca dos perfis profissionais necessários.

É neste processo de transformação do conhecimento que a comunidade educativa inicia o discurso das competências. O conhecimento reconfigura-se como instrumento que confere competências ao serviço dos indivíduos, sobretudo ao serviço do posicionamento destes no mercado de trabalho: “...são novamente critérios de conformidade individual que são valorizados. Não é o conteúdo de ensino que interessa ao empregador, diz-se, mas a aptidão das pessoas para sobreviverem num meio de concorrência encarniçada. É necessário desenvolver competências de processos, ligadas mais ao estilo de ensino do que ao conteúdo.” (Alaluf, 1993, 14-15).

Ao modelo da competência cognitiva como emancipação parece substituir-se um arquétipo de competência adaptativa às exigências do mercado de trabalho, transformado agora no espaço central onde o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos acontece. Esta definição de competências tem sido denunciada, sobretudo pelos pedagogos mais fiéis a Rousseau, como a influência do capitalismo nos processos educativos e da ideologia neoliberal na educação.

Não é possível hoje continuar a pensar as competências educativas como sendo do âmbito do restrito desenvolvimento individual, descurando a articulação dos indivíduos com os mecanismos da sociedade capitalista, no entanto, é necessário que o conceito de competência não seja, de facto, reduzido à sua função de articulação da educação com as exigências do mercado de trabalho.

#### **I.3.1.1. A Reorganização Curricular do Ensino Básico e o conceito de competência**

Em Portugal, ao longo do século XX, foram sendo implementadas diferentes reformas educativas, à imagem das tendências curriculares europeias e norte-americanas. Agora, ao nosso país, ainda na sua concha nacionalista e de matriz colonialista, pede-se que contribua produtivamente para o fortalecimento da Comunidade Europeia. Mas, para além da dificuldade em abandonar o conceito de Estado-nação que continua bem visível, tanto nas políticas públicas como nos comportamentos individuais, é o atraso económico que realmente pode pôr em causa a nossa participação europeia. E, naturalmente, é a educação a primeira peça a ser mexida, como um peão que, bem posicionado, fosse capaz de fazer *xequé ao rei*.

Temos a nossa população jovem na escola, ou seja, todas as crianças frequentam o ensino básico. Mas isso não significa que a sua passagem por lá seja bem sucedida, quer ao nível dos conhecimentos adquiridos quer da socialização escolar. Ou seja, a escola continua afastada dos gostos, interesses e preocupações de uma faixa significativa dos jovens portugueses, para além de se manter também afastada do padrão médio de desempenho europeu, como se prova pela análise dos dados do estudo internacional PISA (Project for International Student Assessment) lançado em 1997, pela OCDE.

Face à necessidade de rever a textura curricular, já com uma década; de adaptar o discurso curricular ao conceito de competência, à semelhança do que se verificava na



Europa; para responder ao baixo desempenho revelado pelos nossos estudantes, no contexto europeu e internacional e para nos aproximarmos dos marcadores mínimos de produtividade económica europeia, o Ministério da Educação português, em 2001, procedeu a uma revisão curricular baseada no conceito de competência.

No “Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais”, documento que corporiza esta reorganização curricular, Paulo Abrantes, então Director do Departamento da Educação Básica, adverte que o termo competência pode assumir diferentes significados e esclarece o sentido em que é usado no documento. “Adopta-se aqui uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber *em acção* ou *em uso*. Deste modo, não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas, sim, de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno.” (ME-DEB, 2001, p. 9).

Neste sentido, o documento aproxima o conceito de competência ao de “literacia”, pressupondo a aquisição de um conjunto de conhecimentos e processos fundamentais, que não devem ser reduzidos ao “conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos básicos, desprovido de elementos de compreensão, interpretação e resolução de problemas” Procura-se, igualmente, autonomizar o conceito e enfatizar a especificidade do campo educativo, sublinhando que a competência “não está ligada ao treino para, num dado momento, produzir respostas ou executar tarefas previamente determinadas”. (ME-DEB, 2001, p. 9)

A organização do ensino/aprendizagem em torno deste conceito sugere que a aquisição de competências “diz respeito ao processo de activar *recursos* (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações, nomeadamente situações problemáticas. Por isso, não se pode falar de competência sem lhe associar o desenvolvimento de algum grau de *autonomia* em relação ao uso do saber” (ibid.). Assim, a articulação das competências como núcleo duro do processo de ensino/aprendizagem pretende promover a autonomia e a gestão do conhecimento pelo próprio indivíduo.

Esta definição do conceito de competência enquanto conceito central das actuais políticas educativas, desvenda uma lógica de articulação com o mercado de trabalho,

mercado esse que se vem apresentando como crescentemente volátil e imprevisível, isto é, em transição.

De facto a elaboração do documento: “Competências Essenciais” corresponde a uma tentativa de adequar os currículos escolares portugueses às novas realidades sócio-económicas. Procura-se que os alunos aprendam a fazer em vez de aprenderem como se faz, numa perspectiva teórica, e que isso se transforme em desenvolvimento pessoal que inclua, para além das motivações colectivas, os desejos e estratégias do indivíduo, na perspectiva do seu bem-estar. Ou seja, trata-se de construir uma sociedade produtiva que tenha em conta as diferenças.

A organização da escola em torno do conceito de competência implica uma reconfiguração das práticas, contrariando as tendências de especialização oriundas do século XIX, e implica uma outra forma de trabalho, não centrado exclusivamente no saber do professores, mas que considera a centralidade do aluno em todo o processo, os seus saberes e apetências. A escola “não poderá continuar a ser vista como o resultado da adição de um conjunto de disciplinas com os seus saberes próprios e os seus valores, identificados e sistematizados para serem distribuídos em sessões confinadas no espaço e no tempo, como se nada mais se passasse à sua volta”, Figueiredo e Vasconcelos (2002, p. 24).

#### **I.4. Desenvolvimento de competências musicais no 2º ciclo do ensino básico**

O conceito de competência aparece na literatura (cf Le Boterf, 1994; Vygotsky, 1997; Rey, 2000, Perrenoud, 2001) como a capacidade de saber mobilizar, de uma forma imediata ou mais reflexiva, um conjunto de recursos de forma a estabelecer conexões essenciais perante determinadas situações, reais ou imaginadas.

De acordo com Le Boterf (1994, p. 16), a competência “...não reside nos recursos (conhecimentos, capacidades...) a mobilizar, mas na própria mobilização desses recursos. A competência é da ordem do ‘saber mobilizar’. Para que (um aluno) tenha competência, é necessário que tenha accionado um repertório de recursos (conhecimentos, capacidades cognitivas, capacidades relacionais)”.

É sempre um atributo do indivíduo, ou de um colectivo, no contexto da realização de uma actividade numa dada situação. De acordo com Wittorski, 1997, p.

45) a competência difere da qualificação uma vez que resulta de “... uma negociação e do reconhecimento social da competência posta em acção”.

Afirma também Perrenoud (2001, pp. 12-13), “A competência é uma mais-valia acrescentada aos saberes: a capacidade de a utilizar para resolver problemas, construir estratégias, tomar decisões, actuar no sentido mais vasto da expressão”. O processo pedagógico, assim, surge como enformado pela preocupação central de as competências estarem ao serviço dos indivíduos.

Na Reorganização Curricular do Ensino Básico (2001), defende-se que as competências artístico-musicais devem ser desenvolvidas através de processos diversificados de apropriação de técnicas, de experiências de reprodução, criação e de reflexão, atendendo aos diferentes tipos de contextos sociais e culturais e aos níveis particulares de desenvolvimento individual do aluno.

O desenvolvimento de competências implica ter em consideração as experiências dos estudantes (formais e não formais), a articulação com os saberes escolares e uma perspectiva teleológica, no que se refere não só às aprendizagens e aos saberes, como também à construção da individualidade. Não mais poderão ser considerados como meros receptores, consumidores e reprodutores, os estudantes são agora olhados como co-construtores dos saberes e agentes interventivos nessa construção, na apropriação e no desenvolvimento das competências (cf., entre outros, Perrenoud, 2001).

Figueiredo e Vasconcelos (2002, p. 24) lembram: “A organização do ensino não se identifica com o conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos básicos, desprovido de elementos de compreensão, interpretação e de resolução de problemas”, se o professor não tiver essa percepção, os conceitos e conteúdos definidos no Programa de Educação Musical podem revelar-se problemáticos.

Dentro deste contexto, a figura do professor, como orientador, mediador e gestor de heterogeneidades, representa um papel determinante. Deste modo, um dos elementos que aparece importante nas práticas lectivas é o da versatilidade que se exige na orientação do trabalho artístico-pedagógico. O professor de Educação Musical deverá olhar a escola como instrumento de dinamização cultural em articulação com outros subsistemas. Ou seja, perspectiva-se uma escola como centro de cultura e não apenas como estabelecimento de ensino.

Um dos argumentos para algum insucesso da Educação Musical diz respeito à necessidade de a formação no domínio da música ter de ser iniciada logo de tenra idade. Se é verdade, como alguns estudos preconizam (cf. Gordon, 1993), que existem tempos e desenvolvimentos etários mais propícios para a aprendizagem musical, este válido argumento serviu, no entanto, como bode expiatório para determinadas ineficiências artísticas, técnicas e pedagógicas (cf. Sloboda, 1990).

Torna-se urgente uma mudança radical de atitudes e está na hora do professor de Educação Musical do 2º ciclo tornar o seu trabalho eficiente e construtivo proporcionando diferentes vivências musicais aos estudantes, motivando-os para a música, desenvolvendo a sua “literacia musical” (ME-DEB, 2001, p. 165) de forma a que, por um lado, os estudantes, a escola e a comunidade, possam tomar consciência da importância da música no desenvolvimento pessoal, colectivo e identitário e, por outro, contribuir para que o ensino da música desempenhe um papel importante no sistema educativo e no desenvolvimento sustentável.

Em diversos momentos da história da Educação Musical houve necessidade de justificar a sua presença na escola, reduzindo-a a um papel exclusivamente instrumental na promoção de outras competências, sentido que se vislumbra na leitura utilitarista que, muitas vezes, é feita das correlações entre música e benefícios extramusicais que a investigação tem evidenciado.

É preciso lembrar que a música constitui um tipo de conhecimento particular, com a sua especificidade, capaz de promover novos olhares sobre o mundo e sobre a experiência humana e que é também portadora de uma linguagem específica cujo domínio não pode ser ignorado.

Questões como o sucesso e qualidade do ensino passam cada vez mais pelos tipos de relações que se estabelecem entre os alunos, os professores e a restante comunidade escolar, “... a mudança da atmosfera moral da escola, na relação entre professores e alunos; a introdução de mais factores de actividade, expressão e autonomia, não são insignificâncias, são necessidades para uma maior evolução social” (Dewey, 1915, p. 28). O grau de integração das pessoas, neste caso dos alunos, está ligado ao clima da escola e consequentemente influencia os seus desempenhos.

A reconceptualização do estatuto e do papel da música no interior da escola e do currículo depende muito do papel dos professores no desenvolvimento de atitudes

positivas em relação à música, através da promoção de experiências artísticas de qualidade que dêem aos alunos a possibilidade de pensarem e agirem como músicos.

#### **I.4.1. Princípios do desenvolvimento de competências musicais**

O documento *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* (ME-DEB, 2001), preconiza que as artes são indispensáveis ao desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural dos alunos, articulando imaginação, razão e emoção.

A Educação Musical é parte integrante do currículo do ensino básico e contribui para o desenvolvimento dos princípios e valores do currículo e das competências gerais. “As competências específicas para a música na escolaridade básica, têm como centro a pessoa da criança e do jovem, o pensamento, a sociedade e a cultura, numa rede de dependências e interdependências possibilitadoras da construção de um pensamento complexo” (ME-DEB, 2001, p. 166).

No âmbito da reorganização curricular do ensino básico, estabelecida pelo Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro, são feitas alterações no desenho curricular que afectam a disciplina de Educação Musical nos seus princípios funcionais. A alteração mais significativa é a redução do tempo lectivo destinado à disciplina, face à alteração das unidades temporais de 50 para 45 minutos. Esta alteração visa a redução do tempo lectivo total dos alunos, bem como, a leccionação em blocos temporais mais propícios ao trabalho baseado no desenvolvimento de competências (90 minutos). Porém, esta medida tem grande impacto na Educação Musical que beneficiava, anteriormente, de três blocos de 50 minutos e passa a dispor apenas de um bloco de 90 minutos semanais.

Por outro lado, são criadas três novas áreas curriculares não disciplinares: Estudo Acompanhado, Formação Cívica e Área de Projecto. Esta última, visando envolver os alunos na “concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos.” (Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro, Capítulo II, Artigo 5.º, ponto 3.), permite compensar a perda temporal no âmbito da leccionação da disciplina de Educação Musical, uma vez que, muito frequentemente, o professor de Educação Musical passa a integrar o par pedagógico encarregue desta nova área curricular não disciplinar.

### **I.4.2. Competências artístico-musicais**

As competências artístico-musicais desenvolvem-se através de processos diversificados de apropriação de sentidos, de técnicas, de experiências de reprodução, de criação e reflexão. As competências musicais estão pensadas no sentido de providenciar práticas artísticas diferenciadas e adequadas aos diferentes contextos onde se exerce a acção educativa, de forma a possibilitar a construção e o desenvolvimento da literacia musical.

No âmbito das Experiências de Aprendizagem musicais (ME-DEB, 2001, p. 167-168), considera-se importante facultar aos alunos situações e recursos que lhes permitam:

- Experienciar diferentes tipos de instrumentos e culturas musicais
- Explorar diferentes processos comunicacionais, formas e técnicas de criação musical
- Produzir e realizar espectáculos diversificados
- Assistir a diferentes tipos de espectáculos
- Utilizar as tecnologias da informação e comunicação
- Contactar com o património artístico-musical
- Realizar intercâmbios entre escolas e instituições
- Explorar as conexões com outras artes e áreas do conhecimento
- Desenvolver projectos de investigação

### **I.4.3. Organizadores da aprendizagem**

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (ME-DEB, 2001, p. 170) as competências a desenvolver no ensino da música assentam em quatro grandes organizadores da aprendizagem:

- Interpretação e Comunicação;
- Criação e Experimentação;
- Percepção sonora e musical;
- Culturas musicais nos contextos.

As práticas conducentes à construção de qualquer competência artísticomusical devem advir dos três grandes domínios da prática musical: Composição, Audição e Interpretação.

Na Interpretação e Comunicação o aluno desenvolve a musicalidade e o controlo técnico-artístico através do estudo e da apresentação individual e em grupo de diferentes interpretações: canto; utilização de técnicas e práticas musicais apropriadas e contextualizadas; contacto com diferentes instrumentos musicais, acústicos e electrónicos; criação, utilização e apropriação de formas diferenciadas de notação musical; ensaio, apresentação e direcção de peças musicais; exploração de como diferentes técnicas e tecnologias podem contribuir para a interpretação e comunicação artístico-musical; elaboração de gravações áudio e vídeo das interpretações realizadas e reflexão sobre as mesmas.

A criação e experimentação possibilitam ao aluno a exploração, composição, arranjo, improviso e experiencição de materiais sonoros e musicais com estilos, géneros, formas e tecnologias diferenciadas. O aluno desenvolve competências como a utilização da audição, imaginação, conceitos e recursos estruturais diversificados para desenvolver o pensamento musical e a prática artística. Adquire conhecimentos e saberes próprios de diferentes técnicas vocais e instrumentais, de diferentes estéticas e culturas musicais, para a criação sonora e musical, bem como códigos e formas diferenciadas de representação gráfica de sons. Manipula materiais para funções comunicacionais e estéticas específicas; apropria-se de diferentes técnicas de produção e captação sonora; utiliza diferentes tipos de *software* musical; sequencialização midi e recursos da internet e faz gravações áudio e vídeo de trabalhos criativos.

Na percepção sonora e musical o aluno ouve, analisa, descreve, compreende e avalia os diferentes códigos e convenções que constituem o vocabulário musical de várias culturas, através da audição, do movimento e da prática vocal e instrumental a partir de competências que viabilizem: desenvolver a discriminação e a sensibilidade auditiva; apropriar-se de diferentes formas e símbolos de notação gráfica; utilizar terminologia e vocabulário adequado de acordo com as tradições musicais do passado e do presente; investigar e utilizar fontes sonoras convencionais e não convencionais, electrónicas e outras; transcrever melodias, ritmos e harmonias; avaliar e comparar diversas obras musicais e seleccionar música com determinadas características para eventos específicos.

No âmbito das culturas musicais nos contextos o aluno desenvolve a compreensão da música como construção social e cultura: partilha músicas do seu quotidiano e da sua comunidade; investiga obras musicais; reconhece a contribuição das

culturas musicais nas sociedades contemporâneas, percebe o fenómeno musical e compreende as relações entre a música e as outras artes e áreas de conhecimento.

### **I.5. O programa de Educação Musical para o 2.º ciclo do ensino básico e o conceito de desenvolvimento de competências musicais**

O Programa da disciplina de Educação Musical no 2.º ciclo do ensino básico, que se encontra em vigor actualmente, foi aprovado pelo Despacho n.º 124/ME/91, de 31 de Julho. Apesar de ser um documento com muitos anos no nosso sistema educativo e de não providenciar aos professores orientações curriculares significativas, nem ao nível do desenvolvimento nem da avaliação das aprendizagens, estabelece alguns princípios orientadores da educação musical no ensino básico que continuam a ter alguma pertinência.

Deste modo, no contexto da reorganização curricular considerou-se preferível investir no desenvolvimento de um olhar dinâmico, baseado no conceito de competência musical, sobre o Programa e sobre as aprendizagens, consubstanciadas em conceitos e conteúdos, que ele propunha.

A estrutura curricular apresentada no Programa baseia-se na *Teoria das Estruturas*, de Jerome Bruner e a sua consequente construção em termos de um currículo em espiral.

Toda a aprendizagem deverá ser organizada em termos de uma espiral de conceitos que se assume como uma forma de organizar o conhecimento, sem o fragmentar e isolar do contexto musical que lhe deu significado, numa unidade e interacção dos factores musicais

De acordo com estes princípios, o aluno poderá explorar, criar e pensar a música como um músico. (ME-DGEBS, 2001, p. 214).

As Finalidades, atribuídas pelo Programa à Educação Musical no 2.º ciclo (ME-DGEBS, 2001, p. 215), são:

- Contribuir para a educação estética.
- Desenvolver a capacidade de expressão e comunicação.
- Sensibilizar para a preservação do património cultural.
- Contribuir para a socialização e maturação psicológica.
- Desenvolver o espírito crítico.



A definição de objectivos para a disciplina versus o estabelecimento de competências essenciais é a principal fonte de discórdia entre a filosofia do Currículo Nacional e o Programa. Assim, no Programa (ME-DGEBS, 2001, p. 217-18) definem-se os seguintes objectivos gerais:

Domínio das atitudes e valores:

- Valorizar a sua expressão musical e a dos outros.
- Valorizar o património musical português.
- Fruir a música para além dos seus aspectos técnicos e conceptuais, manifestando preferências musicais.
- Desenvolver o pensamento criativo, analítico e crítico, face à qualidade da sua própria produção musical e à do meio que o rodeia.

Domínio das capacidades:

- Desenvolver a motricidade na utilização de diferentes técnicas de produção sonora a nível vocal, instrumental e tecnológico.
- Desenvolver a memória auditiva, no que respeita aos diferentes conceitos da música e sua representação.
- Utilizar correctamente regras de comunicação orais e escritas.

Domínio dos conhecimentos:

- Adquirir conceitos da música: Timbre, Dinâmica, Ritmo, Altura e Forma
- Identificar conceitos musicais em obras de diferentes géneros, épocas e culturas.
- Identificar características da música portuguesa.

As aprendizagens preconizadas baseiam-se numa espiral de conceitos adaptada do *Manhattanville Music Curriculum Program*, desenvolvido por Keith Swanwick. Os níveis da espiral explicitam etapas da aprendizagem. Cada nível envolve um campo de compreensão musical mais alargado e mais complexo que o anterior. Partindo do princípio que toda a aprendizagem é cumulativa e evolutiva, todas as ideias musicais de um nível são integráveis nos níveis seguintes.

## CAPÍTULO II: METODOLOGIA

Neste capítulo apresenta-se a metodologia utilizada na investigação. Inclui a orientação teórica e metodológica do estudo, seu desenho e descrição, a caracterização dos participantes, os instrumentos utilizados e respectiva construção, bem como, as acções relativas à aplicação dos mesmos e ao registo, tratamento e análise dos dados recolhidos.

Na opinião de Taylor e Bogdan (1998) metodologia significa a maneira de focar os problemas e procurar respostas; diz respeito à forma de conduzir a investigação de acordo com as nossas crenças, interesses e propósitos, as quais levam à escolha de um determinado percurso metodológico, baseada num plano relativamente flexível e num indispensável enquadramento teórico: “Pure induction is impossible” (p. 8).

Morgan (2007), por seu lado, coloca a metodologia no centro da investigação, entre o nível abstracto da epistemologia e o carácter prático dos métodos concretos: “we need to devote equal attention to studying both the connection between methodology and epistemology and the connection between methodology and methods.” (p. 68).

No presente estudo salienta-se o valor da estratégia enquanto procedimento geral de investigação (Creswell, 2003) e considera-se que “é preferível a ‘estratégia’ ao ‘método’” (Estrela, 1994, p. 139), pela amplitude de explicações que a estratégia, enquanto processo aberto de estudo do real, oferece em relação ao método, processo fechado e rígido. Também Patton (1990) evidenciou a importância de um pensamento estratégico, aquele que é próprio do estratega e que conduz a sua acção. A selecção de métodos particulares decorre da procura da melhor forma de aceder à informação pertinente para a investigação, porque “Methods decisions represent strategic choices.” (Patton, 1990, p. 36).

Parte-se com um plano estratégico de investigação baseado em assunções teóricas acerca da realidade em estudo, com um desenho pré-estabelecido e métodos seleccionados com vista à compreensão de uma parcela dessa realidade. Porém, trata-se de um plano flexível (Bogdan & Biklen, 1994; Denzin & Lincoln, 2003; Taylor & Bogdan, 1998). A metodologia progrediu ao ritmo da investigação (Bogdan & Biklen, 1994; Van der Maren, 1996), uma vez que o seu contorno se foi desenhando progressivamente através de duas fases distintas: a primeira, exploratória, que

determinou o sentido da segunda fase, a do desenvolvimento do estudo, realizada em duas etapas consequentes e consecutivas.

Porque “investigar é entrar nos vestígios, embrenhar-se em vestígios” (Rosa, 1994, p. 6), procuraram-se vestígios sobre as práticas dos professores de Educação Musical, esperando o inesperado (Morin, 2000), porque é preciso ser capaz de rever as concepções teóricas e conceptuais, em vez de deixar o novo “entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo” (p. 30). O mesmo dizem Taylor & Bogdan (1998, p. 8): “make sure the theory fits the data and not vice versa”.

Deste modo, a estratégia do estudo baseou-se numa abordagem relativamente aberta (Bryman, 2006, p. 111), sabendo que frequentemente se depara com surpresas, mudanças de direcção e novas descobertas. Embora com os fundamentos teóricos e os apetrechos metodológicos considerados adequados à natureza do objecto de estudo, “navegou-se à vista”, usando os métodos estrategicamente e colocando os dados empíricos no centro da investigação. Deste procedimento metodológico, resultou um tecido de linhas heterogéneas, mas inseparavelmente associadas, configurando um terreno de complexidade (*complexus*: o que é tecido em conjunto) suscitador de um pensamento complexo (cf. Morin, 2006) indispensável ao trabalho de inferência e meta-inferência que o estudo requer.

## **II.1. Um Estudo Misto – Qualitativo e Quantitativo**

Tendo em conta os objectivos que norteiam o estudo e a sua realização com o propósito de saber que vivências musicais são facultadas aos alunos do 2.º ciclo do ensino básico com vista ao desenvolvimento de competências musicais, optou-se por unir duas linhas de pesquisa, a qualitativa e a quantitativa. Considera-se que essas visões não se excluem, nem se opõem enquanto processos de análise do real, antes se complementam e podem convergir para uma melhor apreensão do fenómeno em estudo.

Não é recente a crença de que a combinação de métodos de investigação pode ser aconselhável para a prossecução de um plano de trabalho eficaz. Em 1946, Merton e Kendall sustentavam que os cientistas vinham abandonando a falsa escolha entre dados qualitativos e quantitativos: “they are concerned rather with that combination of both which makes use of the most valuable features of each.” (p. 557). Também Ghiglione e Matalon referem que “um processo completo de inquirição deve começar por uma fase

qualitativa, sob a forma de um conjunto de entrevistas não directivas ou estruturadas, a que se segue uma fase quantitativa.” (2001, p. 105).

Apesar das diferenças existentes entre as abordagens (Denzin & Lincoln, 2003, 2006; Plummer, 1983; Patton, 1990; Guba & Lincoln, 1994), os métodos mistos vieram tornar obsoleto o diálogo acerca das posturas inconciliáveis entre os paradigmas (metodologias ou métodos) qualitativo e quantitativo, que se estendeu por quase todo o século passado e foi apelidado de “guerra de paradigmas” (Denzin, 2010; Denscombe, 2008; Tashakkori & Teddlie, 1998; Niglas, 2004). Desenvolveram-se rapidamente desde os anos oitenta do século XX e especialmente na viragem e primeira década deste milénio (Creswell & Plano Clark, 2007; Denscombe, 2008), tendo emergido como um movimento de investigação com um nome reconhecido e identidade distinta (Greene, 2008), com uma importância crescente no âmbito das ciências sociais (Tashakkori & Teddlie, 2003) e em particular na área da investigação em educação (Niglas, 2004).

Assim, afastando-se da rivalidade estéril e de contornos retóricos que caracterizou o debate quantitativo/qualitativo, a abordagem baseada nos métodos mistos surgiu como um terreno de harmonização dessas vozes, que configurou um terceiro movimento metodológico (Tashakkori & Teddlie, 2003), uma terceira abordagem a par das abordagens qualitativa e quantitativa (Creswell, 2003) ou, mesmo, como um terceiro paradigma de investigação em ciências sociais (Denscombe, 2008; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Johnson, Onwuegbuzie, & Turner, 2007).

Diversos têm sido os termos usados para designar investigação que utiliza concomitantemente recursos qualitativos e quantitativos, tais como, multimétodos (Brannen, 1992), metodologias mistas (Tashakkori & Teddlie, 1998), métodos complementares (Morgan, 1998), híbridos (Fielding & Schreier, 2001), métodos de integração (Johnson & Onwuegbuzie, 2004) ou multi-estratégias (Bryman, 2004), mas os autores passaram a adoptar, maioritariamente, a denominação de “métodos mistos” (Creswell, 2003; Tashakkori & Teddlie, 2003).

Apesar da diversidade que caracteriza os estudos no âmbito dos métodos mistos (Denscombe, 2008; Tashakkori & Creswell, 2007), um tema comum aos seus autores é a adopção do pragmatismo como parceiro filosófico, fundamentando a mistura bem sucedida de métodos de investigação. Nesse contexto consensual, têm-se dedicado a sistematizá-los, nomeadamente através da definição de diversas tipologias de investigação que espelham as idiossincrasias dos seus autores, mas que representam um

variado leque de escolhas para os investigadores (Cameron, 2009; Creswell, 2003; Creswell, Plano Clark, Gutmann, & Hanson, 2003; Creswell & Plano Clark, 2007; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Leech & Onwuegbuzie, 2010; Onwuegbuzie & Collins, 2007; Tashakkori & Teddlie, 1998, 2003; Teddlie & Tashakkori, 2006).

Teddlie e Tashakkori (2006) definiram investigação mista como: “research in which the investigator collects and analyzes data, integrates the findings, and draws inferences using both qualitative and quantitative approaches or methods in a single study or program of inquiry” (p. 15). No entanto, o pensamento destes autores também já evoluiu para uma definição mais concisa e mais aberta, simultaneamente: “a type of research design in which QUAL and QUAN approaches are used in type of questions, research methods, data collection and analysis procedures, or in inferences.” (Tashakkori & Teddlie, citados por Johnson et al., 2007, p. 121). É nesta acepção que é concebido o presente estudo.

### **II.1.2. Razões da escolha de uma metodologia mista**

No âmbito da investigação em educação é frequente fazer-se sentir a necessidade de utilizar metodologias mistas (Morrell & Carroll, 2010). É o caso de estudos que procuram, por um lado, obter informação sobre a frequência de uma determinada acção ou situação educativa (dimensão quantitativa) e, por outro lado, compreender o que pensam e sentem os sujeitos acerca dessa acção ou situação (dimensão qualitativa). Os autores advertem, no entanto, que o investigador deve ser cauteloso na escolha de uma metodologia mista e deve certificar-se que essa é a opção mais adequada ao problema em estudo, uma vez que “The more complex your research problem becomes, the more work it will take to gather and analyze data around your topic.” (p. 26).

Por seu turno, Cohen, Manion e Morrison (2007) afirmam que, em ordem a perscrutar aspectos menos abertos da cultura escolar, é importante combinar metodologias quantitativas e qualitativas. As práticas em Educação Musical, como todas as práticas lectivas, são apenas aparentemente abertas, porquanto se passam maioritariamente no interior da sala de aula, num espaço difícil de penetrar através do discurso oral e em contextos difíceis de abarcar, em tempo útil, pela observação naturalista.

A escolha de uma metodologia mista visa enriquecer e complementar a investigação de forma a contribuir para um melhor conhecimento sobre o objecto de estudo. Procura-se, por um lado, através da realização de um questionário, obter informação objectiva sobre as práticas lectivas em Educação Musical, proveniente de um número considerável de sujeitos (alunos e professores) e, por outro lado, através da entrevista, compreender o sentido que os professores dão às suas práticas, o que valorizam e o que descuram, o que pensam sobre o que fazem. Em suma, procura-se complementar e clarificar a informação quantitativa com dados qualitativos recolhidos posteriormente. No sentido pragmatista deste estudo, pretende-se que a abordagem escolhida esteja ao serviço do problema a investigar, das experiências do investigador e do público a quem o estudo se dirige (Creswell, 2003, p. 23).

Pela abrangência do presente estudo, que incide sobre as práticas musicais na sala de aula numa perspectiva ampla e não sobre um ou outro aspecto das mesmas, o uso de métodos mistos parece adequar-se. Assim, esta opção foi determinada pelo intuito de oferecer um panorama mais diversificado sobre as práticas na disciplina de Educação Musical, através de recursos metodológicos que viabilizem a riqueza, a complementaridade e a transparência das informações obtidas.

Nesse sentido, a investigação rejeita a dicotomia entre abordagem qualitativa (naturalista ou etnográfica) e abordagem quantitativa (racionalista ou experimental) e reflecte um posicionamento epistemológico que incorpora, por um lado, o carácter fortemente contextualizado e idiossincrático das metodologias qualitativas e a sua lógica indutiva e, por outro lado, a possibilidade de objectivar alguns aspectos da realidade em estudo através de recursos dedutivos.

## **II.2. Desenho do estudo**

O desenho do estudo é entendido como um guia da acção que articula os paradigmas teóricos com as estratégias e os métodos de investigação, tal como foi descrito por Denzin & Lincoln (2003): "A research design describes a flexible set of guidelines that connect theoretical paradigms first to strategies of inquiry and second to methods for collecting empirical material." (p. 36).

A tipologia adoptada neste estudo baseia-se no modelo concebido por Teddlie e Tashakkori (2006, p. 21), "Sequential Mixed Design", em que existem pelo menos duas

vertentes que ocorrem cronologicamente (Quan→Qual ou Qual→Quan). A escolha deste desenho misto sequencial fundamenta-se no facto de ele permitir responder a questões exploratórias e confirmatórias numa ordem cronológica especificada previamente (Teddlie & Tashakkori, 2006, p. 22).

O modelo foi adaptado às necessidades do estudo, resultando um desenho um pouco mais complexo do que o proposto por Teddlie e Tashakkori, por possuir uma construção diferente em relação à sequência das vertentes (Qual→Quan→Qual), enquanto a tipologia proposta pelos autores referidos apresenta apenas duas vertentes de dados (Qual→Quan ou Quan→Qual).

Assim, neste estudo empírico misto sequencial, o plano de investigação é desenvolvido em duas fases (Figura I). A fase I diz respeito ao estudo exploratório, de natureza qualitativa, que forneceu dados para a construção da fase II. A fase II desenvolveu-se em duas etapas, quantitativa e qualitativa. A recolha e análise de dados da 1.<sup>a</sup> etapa conduziram ao desenvolvimento da 2.<sup>a</sup> etapa, de natureza verificativa e ampliadora de significados. Para a meta-inferência utilizaram-se, de forma tão integrada quanto possível, as inferências resultantes de ambas as abordagens: “The final inferences are based on the results of both strands of the study” (Teddlie & Tashakkori (2006, pp. 21-22).

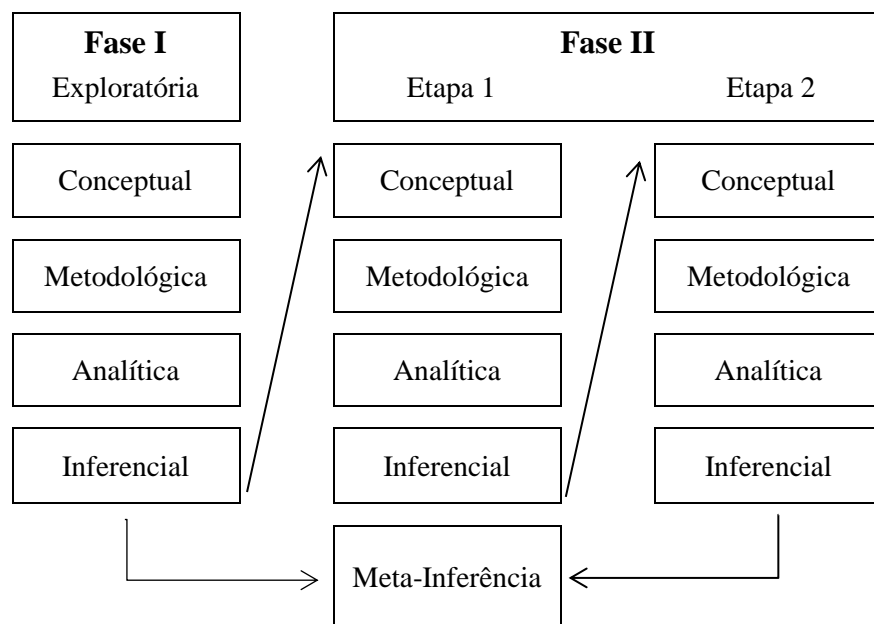


Figura 1. Estudo Misto Sequencial. Adaptado de Teddlie e Tashakkori (2006, p. 22). Esta figura representa o desenho do estudo.

De uma forma simplificada, o estudo possui a configuração apresentada na Figura 2, quanto às vertentes metodológicas utilizadas nas duas fases do trabalho.

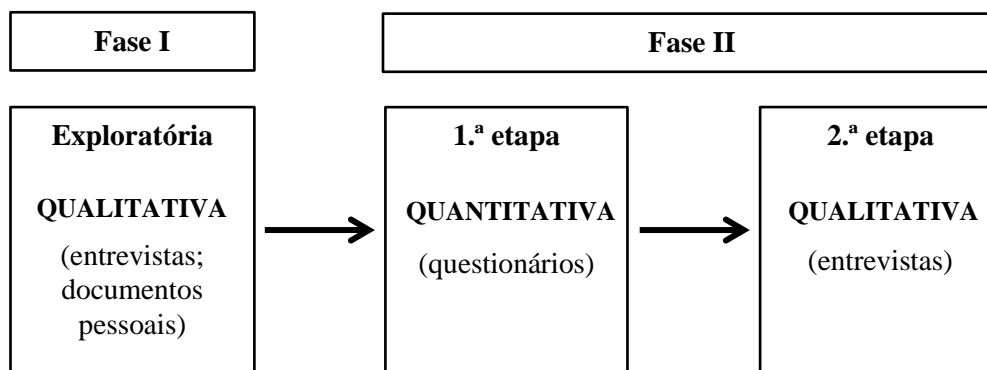


Figura 2. Estudo Misto Sequencial. A figura representa as vertentes metodológicas do estudo.

Para melhor apresentar o percurso metodológico realizado, evidenciam-se na Figura 3 as duas fases do estudo e respectivas etapas, os seus objectivo, os instrumentos utilizados na pesquisa qualitativa bem como na quantitativa.

Fases		Objectivos	Participantes	Instrumentos	Análise
I (Exploratória)		- Alargar a informação relativamente ao objecto de estudo	Professores de EM do 2.º CEB	Entrevista não-estruturada	Qualitativa (análise de conteúdo)
		- Levantar questões de partida	Alunos do 2.º CEB	Entrevista semi-estruturada	
		- Obter dados para a construção do questionário	Alunos do 2.º CEB	Documentos pessoais (composições)	
II	1.ª Etapa	- Recolher e analisar dados relativos à percepção dos professores e alunos quanto às áreas de competência musical	Professores de EM do 2.º CEB Alunos do 2.º CEB	Questionário fechado	Quantitativa (análise de correlações)
	2.ª Etapa	- Confirmar e aprofundar os resultados obtidos na 1.ª etapa	Professores de EM do 2.º CEB	Entrevista focalizada	Qualitativa (análise de conteúdo)

Figura 3. Objectivos, participantes, instrumentos e técnicas de análise de dados presentes nas diferentes fases e etapas do plano de investigação.



### **II.3. Participantes no estudo**

O estudo baseia-se na inquirição sobre as práticas lectivas na disciplina de Educação Musical. Neste sentido, a população do estudo compõe-se de professores de Educação Musical e alunos do 2.º ciclo do ensino básico de escolas públicas do concelho de Lisboa.

Os participantes foram seleccionados propositadamente tratando-se de indivíduos ou grupos de indivíduos especialmente qualificados enquanto informantes, de acordo com os objectivos da investigação, sendo, deste modo, uma amostragem intencional ou por julgamento (Burgess, 1993; Patton, 1990, 2002; Tashakkori & Teddlie, 2003; Teddlie & Yu, 2007).

A forma como os participantes foram recrutados foi diversa. As estratégias intencionais de selecção dos participantes incluem uma considerável diversidade de situações, Patton (1990) sugere 16 possibilidades. Assim, os processos para selecção dos participantes neste estudo aproximaram-se da amostra por critério “cases that meet some criterium” (Patton, 1990, p. 183) e da amostra por intensidade “cases that manifest the phenomenon intensely, but not extremely, such as good students/poor students, above average/below average” (Patton, 1990, p. 182).

Foram seleccionadas populações diferentes de alunos e professores para as duas fases do estudo, a fase exploratório (Fase I) e o desenvolvimento do estudo (Fase II).

### **II.4. Fase I – Exploratória**

De acordo com Oppenheim (2001, p. 52) a importância da fase exploratória de um estudo prende-se com o estabelecimento de uma base empírica, um sentimento acerca do problema.

Este estudo exploratório procura aprofundar conhecimentos prévios acerca do campo de investigação, obtidos através da pesquisa bibliográfica, e romper com os pré-conceitos que informam o saber do investigador sobre o objecto de estudo. Assim, procura-se alargar e rectificar o contexto teórico e conceptual do problema através do poder heurístico aduzido pela recolha de dados empíricos.

Pela leitura da figura 3, pode constatar-se que a primeira fase, a fase exploratória, teve por objectivos principais alargar a informação relativamente ao

objecto de estudo, levantar questões de partida e conduzir à obtenção de dados para a elaboração do questionário. Nesse sentido, optou-se por inquirir um pequeno número de alunos e professores, através de entrevistas, semi-estruturadas e não-estruturadas, e documentos pessoais.

#### **II.4.1. Participantes**

Participaram na fase exploratória do estudo, 10 alunos dos 5.º e 6.º anos de escolaridade e 4 professores de Educação Musical do 2.º ciclo do ensino básico.

##### **II.4.1.1. Alunos – selecção e caracterização**

Os alunos participantes na fase exploratória do estudo foram recrutados junto de crianças do 2.º ciclo do ensino básico, frequentadoras de um *atelier* de ocupação de tempos livres. São 10 crianças com 11 e 12 anos, idades correspondentes à frequência do 5.º ou do 6.º ano, respectivamente. Deste modo, são alunos com idades adequadas ao ano de escolaridade frequentado, o que significa que não estão incluídos alunos com repetências. Os nomes dos alunos foram substituídos por códigos: A1E a A10E ou A1Et a A10Et, conforme se trate das entrevistas (por ex.: A1E) ou dos textos prévios a estas (por ex.: A1Et), com vista a garantir o anonimato dos investigados. A Tabela 1 apresenta a caracterização dos alunos participantes na fase I do estudo, quanto ao género e ao ano de escolaridade.

Tabela 1

*Caracterização da população de alunos da fase exploratória do estudo (Fase I)*

(n=10)	5.º ano	6.º ano	Total
F	3	2	5
M	3	2	5
	6	4	10

##### **II.4.1.2. Professores – selecção e caracterização**

A população de professores é constituída por 4 professores da disciplina de Educação Musical do 2.º ciclo. Os códigos P1E a P4E designam os professores

participantes na fase exploratória do estudo, no sentido de proteger a identidade dos mesmos. Foram escolhidos por possuírem percursos profissionais longos (entre 10 e 30 anos), como se pode observar na caracterização apresentada na Tabela 2. Para além deste critério, procuraram-se professores com experiências ou práticas pedagógico-artísticas relevantes e diversificadas, como se demonstra pela descrição dos atributos profissionais dos participantes:

- P1E (Professor 1 da fase exploratória): Vasta experiência na leccionação da Educação Musical no 2.º ciclo do ensino básico. Desempenhou serviço tecnicopedagógico no Ministério da Educação, durante 3 anos, no âmbito da transcrição de manuais de Educação Musical para escrita Braille.
- P2E (Professor 2 da fase exploratória): Professor dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino especializado da música. Especialista nas áreas de Direcção Coral e Canto, promove a formação vocal dos alunos como centro da atividade musical na sala de aula. Leccionou no ensino superior, no âmbito da formação de professores. Desenvolveu actividade artística como cantor no teatro de Ópera (10 anos) e em agrupamento coral de referência a nível nacional (12 anos).
- P3E (Professor 3 da fase exploratória): Professora com ampla experiência pedagógica que se estende a todos os ciclos do ensino básico e ao ensino especializado da música. Para além destas, e das que constam na Tabela 2, possui ainda as seguintes valências e experiências profissionais: supervisora de estágios no âmbito da Profissionalização em Serviço na disciplina de Educação Musical; docente de Curso de Animação Sociocultural; docente em estabelecimento prisional; formadora de educadores de infância e professores do 1.º ciclo na área da didáctica da expressão musical; Assistente Social.
- P4E (Professor 4 da fase exploratória): Professor dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Criador de um projecto baseado na ideia de “Bandas de Garagem”, promove a prática musical através da criação, na escola básica, de agrupamentos musicais à semelhança das bandas de música *Pop* e *Rock*. Dinamiza várias bandas, incluindo uma de professores e alunos, que interpretam e compõem música, gravam discos e realizam espectáculos regulares para a comunidade escolar. Desenvolve intensa actividade como músico profissional.

Tabela 2

*Caracterização da população de professores da fase exploratória do estudo*

	<b>Género</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo de serviço</b>	<b>Vínculo à escola</b>	<b>Habilitação académica</b>	<b>Formação profissional</b>
<b>P1E</b>	F	48	24	Quadro de escola	Curso Geral de Composição (hab. prof.)	Profissionalização em serviço
<b>P2E</b>	M	56	30	Quadro de escola	Curso Sup. de Canto / Lic. em Ens. da Música	Profissionalização em serviço
<b>P3E</b>	F	51	28	Quadro de escola	Curso Sup. de Canto / CESE em Ed. Especial	Profissionalização em serviço
<b>P4E</b>	M	35	10	Contratado	Licenciatura em Ensino da Música	Estágio integrado

## **II.4.2. Instrumentos**

### **II.4.2.1.1. Textos realizados pelos alunos**

Foram solicitados aos alunos pequenos textos sobre as actividades realizadas na disciplina de Educação Musical. Estes textos foram entendidos como documentos pessoais, ou seja, narrativas escritas na primeira pessoa sobre acções, experiências e crenças dos indivíduos, tal como são definidos por Bogdan e Biklen (1994).

### **II.4.2.2. Entrevistas exploratórias**

O principal instrumento utilizado na fase I é a entrevista exploratória a alunos e professores. De acordo com Oppenheim (2001): “Exploratory interview is essentially heuristic: to develop ideas and research hypotheses rather than to gather facts and statistics.”(p. 67). O objectivo é conseguir que os inquiridos falem livremente sobre as suas experiências com franqueza, profundidade e autenticidade. Neste sentido, as entrevistas exploratórias deverão possuir características de entrevista em profundidade ou de estilo livre (Oppenheim, 2001) ou não-directiva (Rogers, 1945) ou, como aditam Bogdan e Biklen (1994), de estrutura flexível ou não-estruturada.

No contínuo entrevista estruturada/não-estruturada, existe um tipo de entrevista “muito aberto (...) Neste caso, o entrevistador encoraja o sujeito a falar sobre uma área

de interesse e, em seguida, explora-a mais aprofundadamente, retomando os tópicos e os temas que o respondente iniciou” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135), desempenhando o entrevistado um papel crucial no rumo da entrevista. Foi nesta óptica que foram conduzidas as entrevistas exploratórias realizadas aos professores, de tipo não-estruturado. Em relação aos alunos as entrevistas tiveram um carácter semiestruturado.

#### **II.4.2.2.1. Entrevistas exploratórias aos alunos**

Reconhecendo a dificuldade de realizar entrevistas não-estruturadas ou não-directivas com crianças (Mucchielli, 1994; Cohen, Manion & Morrison, 2007), optou-se pelo modelo de entrevista semiestruturada, obedecendo a um guião (Anexo I, p. 6).

Cohen, Manion e Morrison (2007, pp. 374-376) alertam para as diferenças entre as capacidades cognitivas e linguísticas das crianças e dos adultos e para a importância de perceber os seus pontos de vista. Do mesmo modo, é importante que se estabeleça uma relação de confiança entre o entrevistador e as crianças para que elas se sintam à vontade e confiantes, por forma a evitar alguns problemas lembrados pelos autores referidos: a tendência para a aquiescência e a tentativa para agradar ao inquiridor através de respostas que a criança pensa que ele “quer ouvir” e, simultaneamente, procurar obter o máximo de informação no menor espaço de tempo para não fatigar os entrevistados.

No intuito de facilitar a comunicação entre o entrevistador e os alunos, as entrevistas foram antecedidas pela redacção de pequenos textos que serviram de ponto de partida para as mesmas.

#### **II.4.2.2.2. Entrevistas exploratórias aos professores**

Foram realizadas entrevistas não-estruturadas aos quatro professores. Estas aproximaram-se, por vezes, da perspectiva não-directiva de Carl Rogers (1945), no sentido em que se centraram nas pessoas dos entrevistados e nas suas experiências concretas. Para além de permitir compreender em profundidade as atitudes dos entrevistados, a entrevista não-directiva evita o enviesamento por parte do investigador: “It is useful because it gets at deep attitudes of the person interviewed without the injecting of bias on the part of the interviewer.” (Rogers, 1945, p. 279).

Assim, tratando-se duma temática fortemente enraizada na experiência, na vivência das interações e na forma como os sujeitos as interpretam, e pretendendo-se recolher dados descritivos pela voz dos próprios, parece ser a entrevista não-estruturada ou não-directiva, o instrumento mais adequado, porque “ninguém está melhor colocado que o próprio sujeito para saber quais são seus problemas e que o importante é saber como este integrou sua própria experiência” (Mucchielli, 1994, p. 16).

### **II.4.3. Procedimento**

#### **II.4.3.1. Textos realizados pelos alunos**

A recolha de dados junto dos alunos realizou-se em 9 Julho de 2009, no período de férias escolares, num *atelier* de ocupação de tempos livres, tendo sido solicitada verbalmente a autorização parental para a mesma.

Reunidos os dez alunos numa sala, foi-lhes pedido que, em cinco minutos, escrevessem num papel o que aprenderam, o que fizeram e como foi desenvolvido o trabalho nas aulas de Educação Musical. Foi distribuída uma folha de papel branca, tamanho A4 e uma esferográfica a cada aluno. Este procedimento serviu para conduzir todos os alunos a reflectirem e a escreverem sobre o mesmo assunto (Bogdan & Biklen, 1994, p. 177), tendo os textos constituído um elemento facilitador da comunicação e da relação com os entrevistados.

As declarações produzidas foram rapidamente analisadas e foi concluído um guião, esboçado previamente, para a entrevista aos alunos. Assim, os documentos pessoais solicitados contribuíram para a realização do guião das entrevistas e para facilitar o diálogo com os alunos durante a sua realização, por possibilitarem o retomar da reflexão sobre o tema com base num objecto concreto. Para além disso, confirmaram o sentido e, por vezes, complementaram a informação obtida através das entrevistas.

As transcrições dos textos respeitaram a ortografia e a pontuação originais dos autores (Anexo I, pp. 4-5).

#### **II.4.3.2. Entrevistas semiestruturadas aos alunos**

As entrevistas decorreram imediatamente após a realização e análise dos textos dos alunos. Deste modo, foram aprofundadas e/ou introduzidas no guião da entrevista

questões relativas às várias áreas de competência musical, suscitadas pelo dados recolhidos nas redacções. Apesar de existir um guião (Anexo I, p. 6), as entrevistas decorreram de forma bastante livre, tanto na ordem como na forma das perguntas.

Tratando-se de uma entrevista semiestruturada o guião funcionou como uma orientação, mas, sempre que possível, o entrevistado conduziu a entrevista. Ghiglione e Matalon (2001), embora refiram a existência de um guião de entrevista, dizem que os temas devem ter uma ordem livre e que, se o entrevistado não aflorar espontaneamente um ou vários temas do esquema, o entrevistador deve propôr-lho(s).

Os alunos reagiram bem às entrevistas, participaram ordeiramente e com boa vontade. No entanto, na maioria dos casos, não desenvolveram a temática espontaneamente, o que implicou perguntas mais directas por parte da entrevistadora. Esta postura mais indagadora conduziu algumas crianças a respostas monossilábicas ou mesmo a simples acenos de cabeça. Outras, no entanto, falaram livremente, contaram histórias, deram exemplos, o que leva a considerar a possibilidade de essas reacções estarem mais relacionadas com características individuais das crianças do que com as condições de realização da entrevista.

Os depoimentos dos alunos foram gravados, com autorização dos mesmos e foram rigorosamente transcritos (Anexo I, pp. 7-35). Cada entrevista demorou entre 2 e 6 minutos num total de, aproximadamente, 35 minutos de gravações em áudio.

#### **II.4.3.3. Entrevistas não-estruturadas aos professores**

As entrevistas exploratórias aos professores realizaram-se entre Maio de 2009 e Abril de 2010, em locais escolhidos pelos próprios. Partiram de uma pergunta genérica: “O que é que faz nas suas aulas, que actividades realiza para desenvolver as competências musicais dos seus alunos?” e, não sendo conversas (Mucchielli, 1994; Oppenheim, 2001; Rogers, 1945), por vezes assemelharam-se-lhes em alguns aspectos (Oppenheim, 2001), por se realizarem entre duas pessoas com experiências profissionais comuns. Sem lugar à directividade, o carácter flexível deste tipo de entrevista permitiu aos sujeitos focarem-se na sua perspectiva pessoal (Bogdan & Biklen, 1994, p. 17).

As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos entrevistados e foram transcritas com total fidelidade (Anexo I, pp. 36-72). Cada entrevista teve uma duração de entre 23 a 28 minutos, perfazendo 1 hora e 37 minutos de gravações.

#### **II.4.4. Tratamento e análise de dados**

Para o tratamento e análise de dados foi usada a técnica de análise de conteúdo temática ou categorial, face às características predominantemente textuais dos dados (Vala, 1987). Esta técnica baseia-se em operações de desmembramento do texto em unidades, para a descoberta dos diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação e seu posterior reagrupamento em classes ou categorias.

A análise de conteúdo tem sido entendida por vários autores como um processo sistemático e replicável para converter grandes quantidades de texto em categorias de conteúdo, com base em regras explícitas de codificação (Bardin, 1994; Berelson, 1952; L'Écuyer, 1987; Weber, 1990). Partindo da definição de categoria como, "a group of words with similar meaning or connotations" (Weber, 1990, p. 37), a técnica de análise de conteúdo envolve a categorização de palavras e frases e o estabelecimento de ligações entre elas, permitindo a realização de inferências a partir do texto.

Berelson (1952) forneceu uma definição clássica desta técnica de análise como "a research technique for the objective, systematic and quantitative description of the manifest content of communication" (p. 18). De acordo com Krippendorff (2004), ao referir-se ao conteúdo manifesto da comunicação, Berelson pretendia garantir que a categorização fosse confiável, excluindo leituras subjectivas dos dados, ou seja, que diferentes pessoas codificassem o mesmo texto de forma semelhante (Weber, 1990) para garantir a validade e a confiabilidade da análise. Porém, Krippendorff (2004, p. 46) adverte em relação às variadas interpretações possíveis dos dados e avisa que não existe um único significado a ser descoberto. Os textos não possuem qualidades objectivas independentes do leitor, antes pelo contrário, têm múltiplos significados e suportam múltiplas leituras e interpretações. Assim, em análise de conteúdo, as questões de validade e de confiabilidade são problemáticas.

A análise de conteúdo é a técnica prevalecente na análise qualitativa do discurso (Bryman, 2004, p. 392), abordagem em que a preocupação dominante não é a validade ou a confiança dos resultados ou a replicabilidade da investigação (Krippendorff, 2004), mas antes, a criação de uma teia de significados e o estabelecimento de relações entre eles, que permita clarificar aspectos particulares da realidade. Nesta conjuntura, a análise de conteúdo é entendida como um processo indutivo no qual é realçado o papel do investigador na contextualização do conteúdo semântico dos textos, "There is an emphasis on allowing categories to emerge out of data and on recognizing the



significance for understanding the meaning of the context in which an item being analyzed (and the categories derived from it) appeared.” (Bryman, 2004, p. 542).

Mas a análise qualitativa não exclui o raciocínio dedutivo (Bardin, 1994; Patton, 2002), de resto, na fase final e confirmatória a análise de conteúdo qualitativa pode ser dedutiva, na testagem e afirmação da legitimidade e pertinência da análise de conteúdo indutiva (Patton, 2002, p. 454). O carácter quantificável da análise de conteúdo constitui um elemento de aproximação entre os investigadores qualitativos e quantitativos, embora a forma como os números são tratados seja bastante diferente num caso e noutro. Enquanto a abordagem quantitativa se fundamenta na frequência de aparição de certos elementos do discurso, a abordagem qualitativa utiliza, normalmente, indicadores não frequenciais, como por exemplo, índices de presença ou ausência de determinados indicadores (Bardin, 1994). Se para os investigadores qualitativos o facto de uma unidade de informação ou categoria reunir uma frequência reduzida de indicadores não significa que ela não seja importante e reveladora (Gagnon, 2010, p. 78), já um investigador quantitativo precisa de categorias muito produtivas que dêem lugar a frequências suficientemente elevadas para permitirem a realização de cálculos estatísticos (Bardin, 1994, p. 114).

Sendo a quantificação uma dimensão relevante da análise de conteúdo, e sendo mesmo considerado um mito a ideia de que os investigadores qualitativos “não contam” (Sandelowski, 2001), esta é muito mais que a simples contagem de palavras. O que torna a análise de conteúdo uma técnica especialmente rica e significativa é o processo de codificação e categorização dos dados, que é também a fase mais exigente de todo o processo. Deste modo, “Content analysis requires considerably more than just reading to see what’s there.” (Patton, 2002, p. 5), para gerar resultados credíveis e úteis, a análise de conteúdo requer disciplina, conhecimento, treino, prática, criatividade e trabalho árduo, como alerta o autor referido.

Enquadrado pelo conhecimento teórico, o processo de análise de conteúdo levado a cabo neste estudo obedeceu às seguintes etapas: (1) leituras preliminares das entrevistas; (2) classificação e categorização do conteúdo dos enunciados; (3) tratamento e interpretação dos resultados.

Depois de transcritas, as entrevistas foram analisadas através de sucessivas leituras atentas. Utilizando o método do papel e lápis, procurou-se em cada frase as

palavras mais significativas do discurso do entrevistado, esses códigos vivos foram sublinhados e foram registadas as ideias e os conceitos consideradas relevantes.

Seguidamente, estabeleceram-se categorias, de acordo com a problemática, procurando que estas possuísem qualidades de homogeneidade, exaustividade, exclusividade, objectividade e pertinência, conforme as normas amplamente referidas na literatura. No entanto, Bardin (1994, p. 36) alerta para que “Os analistas principiantes, debitam de boa vontade as famosas regras, às quais devem obedecer as *categorias* de fragmentação da comunicação para que a análise seja válida, embora estas regras sejam, de facto, raramente aplicáveis.”

Deste modo, dando especial atenção às qualidades de pertinência, exclusão mútua e exaustividade das categorias, visou-se: obter uma análise coerente com o teor e os objectivos da investigação; que cada segmento de discurso correspondesse a uma única categoria de análise e que todas as unidades de conteúdo fossem consideradas. Efectuou-se a organização dos dados por categorias, subcategorias e sub-subcategorias, contidas em grandes organizadores temáticos, os temas que emergiram da análise.

Foram criadas grelhas de análise de conteúdo e realizadas sínteses descritivas sobre os dados relativos aos textos dos alunos (Anexo I, pp. 73-76), às entrevistas aos alunos (Anexo I, pp. 77-94) e às entrevistas aos professores (Anexo I, pp. 95-161).

#### **II.4.5. Conclusão do estudo exploratório – fase I**

Os dados recolhidos nesta 1ª fase do estudo apresentam muitos aspectos pertinentes sobre as práticas lectivas dos professores de Educação Musical. Da análise de dados das entrevistas exploratórias a professores e alunos emergiram questões específicas que deram origem à fase II do estudo, nomeadamente à construção de um questionário.

## **II.5. Fase II**

A fase II do estudo realizou-se em 9 escolas do ensino básico com 2.º ciclo, pertencentes ao concelho de Lisboa. Abrangeu 21 turmas do 6.º ano de escolaridade num total de 401 alunos e 11 professores de Educação Musical. Foram seleccionadas duas turmas por professor, por regra, uma considerada melhor que a outra. Todos estes indivíduos foram inquiridos por questionário, numa primeira etapa. Na segunda etapa foram entrevistados os professores que participaram no estudo, através de entrevistas focalizadas sobre os dados recolhidos na primeira etapa.

A decisão de inquirir alunos do 6.º ano de escolaridade deveu-se ao facto de se pretender obter uma visão global das aprendizagens realizadas durante os dois anos do 2.º ciclo. Também por essa razão se realizou a recolha no 3.º período do ano lectivo.

### **II.5.1. Selecção dos participantes da fase II do estudo**

Para a selecção dos professores e alunos da fase II do estudo foram contactadas 10 escolas, previamente escrutinadas de entre as cerca de 30 “escolas públicas do ensino básico com 2.º ciclo do concelho de Lisboa” cadastradas no Portal da Educação do Ministério da Educação na rubrica Roteiro das Escolas, em Fevereiro de 2010. As escolas foram escolhidas por conveniência e de acordo com a distribuição geográfica equilibrada dentro do concelho.

Foi estabelecido um contacto personalizado com as direcções das escolas, ou, quando impossível, foi apresentado um ofício solicitando a realização da investigação. Em todos os casos foi entregue uma pasta contendo uma carta dirigida à direcção da escola explicando o estudo, solicitando colaboração e sugerindo formas de operacionalização (Anexo II, p. 269); uma cópia da autorização do ME para a realização do inquérito em meio escolar (Anexo II, p. 268); um documento comprovativo da inscrição num plano de doutoramento; uma cópia dos questionários a aplicar a professores e alunos e uma proposta de pedido de autorização aos encarregados de educação para a participação dos seus educandos no estudo (Anexo II, p. 270).

Os professores foram identificados de diferentes formas: pela direcção da escola, em reunião com todos os professores de Educação Musical ou por indicação do delegado de disciplina. Posteriormente foram agendadas com os professores seleccionados as datas e horas para aplicação dos instrumentos, nas duas turmas por eles

seleccionadas. A selecção dos alunos foi determinada pelos professores e obedeceu a dois princípios: (1) cada professor deveria participar com duas turmas do 6.º ano de escolaridade; (2) as turmas deveriam diferenciar-se por ser uma “melhor” do que a outra, de acordo com o critério do professor.

Na opinião de Burgess (1993) um dos aspectos mais problemáticos e basilares para a realização de uma investigação é o acesso ao terreno: “Gaining access is an essential phase in the research process. For access is a prerequisite; a precondition for research to be conducted.” (p. 45). O autor acrescenta que a dificuldade de acesso é especialmente elevada em ambiente escolar, obrigando ao contacto com diferentes indivíduos a diferentes níveis da organização. As actividades que ocorrem nesta fase são fundamentais para a forma como a investigação e o investigador são olhados pelos participantes e podem determinar o sucesso da investigação. (Burgess, 1993; Taylor & Bogdan, 1998).

Deste modo, e como se verifica pela descrição do processo, foi dada a maior atenção ao contacto inicial, respeitando a hierarquia institucional, fornecendo toda a informação necessária e privilegiando o contacto personalizado, o que garantiu um acesso fácil aos vários locais de investigação, ou seja, às várias escolas. O processo de negociação e agendamento da aplicação dos questionários implicou o estabelecimento de contactos personalizados com cerca de 50 pessoas, entre elementos da direcção, secretariados, delegados de disciplina e professores. De realçar a grande disponibilidade das escolas para acolher a presente investigação; com excepção de uma, todas as escolas inicialmente seleccionadas vieram a participar no estudo.

#### **II.5.1.1. Os Professores**

Na Tabela 3 apresenta-se a caracterização dos professores participantes. Inclui informação sobre variáveis quantitativas, como seja, a idade e o tempo de serviço e qualitativas, como: o género; o vínculo à escola; a habilitação académica; a formação profissional e outras experiências profissionais e artísticas. Estas experiências profissionais e artísticas do professor compreendem: práticas de leccionação em vários níveis e modalidades de ensino (1.º ciclo; 3.º ciclo; programas integrados de educação e formação - PIEF; ensino vocacional da música; ensino superior e formação profissional) e práticas artísticas individuais ou em agrupamentos musicais, com crianças ou adultos.

Tabela 3

*Caracterização dos professores participantes na Fase II do Estudo*

Professores		Total	
Género	F	6	11
	M	5	
Idade (média = 42)	30 - 49	4	11
	40 - 49	5	
	50 - 59	2	
Tempo de serviço (média = 15,8)	1 - 10	3	11
	11 - 20	5	
	21 - 30	2	
	31 - 40	1	
Vínculo à escola	Com	10	11
	Sem	1	
Habilitação académica	Não Licenciado	1	11
	Licenciado	7	
	Mestre	3	
Formação profissional	Estágio integrado	9	11
	Profissionalização em serviço	2	
Outras experiências profissionais e artísticas	Leccionação: 1.º ciclo; 3.º ciclo; PIEF; Ensino vocacional da música; formação profissional; ensino superior.	7	11
	Prática artística musical	4	

### II.5.1.2. Os alunos

Foram solicitadas informações sobre as seguintes variáveis: género, idade, habilitações literárias e profissão dos pais, avaliação na disciplina, experiência musical no 1.º ciclo, prática musical extra-escolar, interesse pela disciplina de Educação Musical, interesse por música, hábitos de audição musical da família.

Como se observa na Tabela 4 a população do estudo é constituída por 401 alunos do 6.º ano do ensino básico, de ambos os géneros e com idades entre os 11 e os 16 anos - 19% dos alunos excedem a idade considerada normal para a frequência do 6.º ano de escolaridade, 12 anos.

Tabela 4

*Caracterização dos alunos participantes na Fase II do Estudo – Género e Idade*

Alunos n=401		Percentagem		Total
Género	F	225	56	401
	M	176	44	
Idades	11	173	43	400 (1 omissão)
	12	149	37	
	13	45	11	
	14	25	6	
	15	6	1,5	
	16	2	0,5	

Como se pode observar na Tabela 5, 90% dos alunos declararam ter avaliação positiva na disciplina de Educação Musical. Por outro lado, 81, 5% tiveram aulas de música no 1.º ciclo, mas apenas 9% frequentam aulas de música fora da escola, numa escola vocacional de música, por exemplo.

Tabela 5

*Caracterização dos alunos participantes na Fase II do Estudo - Aprendizagem musical*

		Percentagem		Total
Avaliação	2	42	10	370 (31 omissões)
	3	173	43	
	4	117	29	
	5	38	9	
Aulas no 1.º Ciclo	sim	327	81,5	397 (4 omissões)
	não	70	17,5	
Aulas fora	sim	35	9	401
	não	366	91	

A Tabela 6 apresenta a relação dos alunos com a disciplina de Educação Musical e com a música de maneira geral. Verifica-se que os alunos gostam de música (92,5%), de uma maneira geral, e ouvem música fora da escola (90%), ou seja, autonomamente

ou no contexto familiar., isso não significa igual gosto pela disciplina de Educação Musical, da qual apenas 60% dizem gostar francamente.

Tabela 6

*Caracterização dos alunos participantes na Fase II do Estudo - Relação afectiva com a Educação Musical e com a música*

	Sim	Mais ou menos	Não	N
Gostar de Ed. Musical	239 60 %	136 34 %	25 6 %	400 (1 omissão)
Gostar de música	371 92,5 %	24 6%	6 1,5%	401
Ouvir música	362 90%	34 8,5%	5 1%	401

A informação referente às habilitações literárias e às profissões do pai e da mãe/encarregados de educação, foi convertida num indicador de nível socioeconómico (NSE), cuja identificação obedeceu ao procedimento constante em anexo (Anexo II, p. 266). Embora só tenha sido possível reunir dados para o NSE relativamente a cerca de três quartos dos alunos, pode dizer-se que o nível socioeconómico destes é maioritariamente médio/alto, conforme se mostra na Tabela 7.

Tabela 7

*Caracterização dos alunos participantes na Fase II do Estudo - Nível Socioeconómico - NSE*

NSE	Frequência	Percentagem
1 (baixo)	46	11,5
2 (médio)	155	38,7
3 (alto)	95	23,7
Total	296	73,8
Omissões	105	26,2
Total	401	100,0

A Tabela 8 refere-se à relação entre o número de alunos e a “qualidade da turma” (“melhor” ou “pior”). O número de alunos é maior nas turmas “melhores” porque um dos professores participou só com uma turma, “melhor”.

Tabela 8

*Alunos/qualidade da turma*

	Frequência	Percentagem
“melhor”	218	54,4
“pior”	183	45,6
Total	401	100

A Tabela 9 apresenta o número e percentagem de alunos por professor. Como se pode verificar, os professores P2 e P5 apresentam um número de alunos mais reduzido. No primeiro caso, deve-se ao facto de apenas metade dos alunos das turmas terem participado no estudo por falta de autorização dos respectivos encarregados de educação. Quanto a P5, participou apenas com uma turma. Nos restantes casos o número de alunos por professor oscila entre 33 e 46, pertencentes às duas turmas, o que corresponde a turmas relativamente reduzidas.

Tabela 9

*Número e percentagem de alunos por professor*

	Frequência	Percentagem
Professor 1	42	10,5
Professor 2	23	5,7
Professor 3	35	8,7
Professor 4	35	8,7
Professor 5	22	5,5
Professor 6	37	9,2
Professor 7	46	11,5
Professor 8	45	11,2
Professor 9	38	9,5
Professor 10	33	8,2
Professor 11	45	11,2
Total	401	100



## **II.5.2. Instrumentos**

Os instrumentos de recolha de dados aplicados nesta fase do estudo foram: questionário fechado a alunos e professores e entrevista focalizada a professores. Seguidamente serão descritos os processos de construção e as condições de aplicação dos mesmos. Em anexo, encontram-se as duas versões do questionário, para professores e para alunos (Anexo II, pp. 4-7), bem como, o guião das entrevistas focalizadas aos professores (Anexo II, p. 8), as quais decorreram directamente da análise dos resultados dos questionários.

Os instrumentos de inquirição presentes na fase II do estudo foram submetidos à aprovação da Direcção-Geral de Investigação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) do Ministério da Educação, no âmbito na Monitorização de Inquéritos em meio escolar ao abrigo do Despacho n.º 15847/2007 que regulamenta as condições de realização de inquéritos em meio escolar (Anexo II, p. 268).

Todos os passos de recolha de dados foram realizados pela investigadora.

## **II.5.3. Etapa 1 - Questionário a professores e alunos**

### **II.5.3.1. Objectivos e pertinência do questionário**

A realização do questionário visou a recolha de informação, junto de professores e de alunos, sobre as práticas pedagógicas na disciplina de Educação Musical, ou seja, sobre as actividades realizadas no âmbito da disciplina de Educação Musical, na sala de aula e noutros contextos curriculares. Após a conclusão da fase exploratória do estudo (Fase I), e na sequência dos seus resultados que apontavam para a identificação de áreas de competência musical fundamentais no trabalho lectivo: “Interpretação”; “Composição”; “Audição”; “Teoria” e “Experiências de Aprendizagem”, decidiu-se pela elaboração de um questionário que permitisse objectivar a presença dessas áreas de competência no trabalho lectivo. Na sequência de uma certa disparidade entre as declarações de alunos e de professor relativamente a estes aspectos, identificada na fase exploratória do estudo, foi decidido inquirir professores de Educação Musical e os respectivos alunos de duas turmas, diferentes quanto à qualidade, uma “melhor” do que a outra.

Nesse sentido, foi construído um questionário em duas versões, para professores e alunos, elaborado em moldes semelhantes, tanto na forma como no conteúdo, embora com algumas diferenças quanto à linguagem utilizada e aos dados pessoais solicitados a uns e a outros, a ser aplicado na sala de aula e em simultâneo.

O questionário permitiu obter informação sobre as percepções de um número elevado de alunos o que seria difícil através de entrevistas. Tendo o estudo características metodológicas mistas, o questionário patenteia a vertente quantitativa do estudo e será complementado pela dimensão qualitativa das entrevistas.

### **II.5.3.2. Descrição do questionário**

O questionário apresenta-se numa única folha de formato A4, impressa na frente e no verso. Contém um conjunto de questões fechadas, em que o inquirido apenas selecciona, de entre as opções apresentadas, a que mais se adequa à sua opinião. Inclui 3 blocos distintos:

1- Introdução: Onde se revela aos respondentes o objectivo do questionário e se dá instruções prévias ao seu preenchimento. Nela é também garantido o carácter sigiloso da investigação. Deverá ser lida em voz alta pelo aplicador.

2 - Secção A: Inclui a recolha de dados pessoais sobre os inquiridos. Aos alunos, são solicitadas algumas informações que se crê poderem ser variáveis importantes para o estudo, como seja: género; idade; habilitações literárias e profissão dos pais; experiência musical no 1.º ciclo; interesse pela disciplina de Educação Musical; interesse por música; prática musical extra-escolar; avaliação na disciplina. Aos professores, solicita-se informação quanto às variáveis: género; idade; habilitações literárias e profissionais; tempo de serviço; categoria profissional e outras experiências profissionais no âmbito da educação e da prática artística.

3 - Secção B: Este bloco contém os itens das subescalas do questionário. São apresentadas 35 afirmações em relação às quais os respondentes se posicionam numa escala de 1 a 4: (1)*Quase nunca*; (2)*Poucas vezes*; (3)*Muitas vezes*; (4)*Quase sempre*. Cada uma dessas 35 afirmações referem-se a uma actividade musical pertencente a uma das cinco áreas de competência identificadas: Interpretação; Composição, Audição, Teoria e Experiências de Aprendizagem. No entanto, as afirmações aparecem salteadas, por exemplo, as perguntas 1, 6, 11, 16, 21, 26 e 31 referem-se a aspectos da

área de competência *Interpretação*; as perguntas 2, 7, 12, 17, 22, 27 e 32, a aspectos da área de *Composição* e assim sucessivamente. A figura 4 mostra as 35 afirmações sobre actividades musicais diversas, ordenadas por área de competência musical.

<b>Lista de actividades constituintes das subescalas do questionário</b>	
<b>INTERPRETAÇÃO</b>	1 - Cantar 6 - Tocar instrumentos musicais 11 - Cantar e tocar músicas de diferentes tipos 16 - Cantar em grupo 21 - Cantar individualmente 26 - Tocar flauta de bisel 31 - Tocar instrumentos da sala de aula (xilofone, clavas, maracas, triângulo, ...)
<b>COMPOSIÇÃO</b>	2 - Compor música, ou seja, inventar músicas novas 7 - Inventar ritmos para acompanhar músicas 12 - Criar música livremente, com a voz ou com instrumentos 17 - Criar letras para músicas existentes ou inventar músicas novas para textos 22 - Contribuir com ideias pessoais para a construção de uma música 27 - Inventar músicas em grupo 32 - Acompanhar livremente música gravada, com a voz ou com instrumentos
<b>AUDIÇÃO</b>	3 - Ouvir música 8 - Ouvir música de vários tipos 13 - Ouvir e analisar músicas 18 - Fazer ditados rítmicos 23 - Fazer ditados de sons (melódicos) 28 - Ouvir e identificar instrumentos na música 33 - Trazer música para a aula para partilhar com a turma
<b>TEORIA</b>	4 - Realizar actividades de leitura musical 9 - Realizar actividades de escrita musical 14 - Copiar músicas para as pautas do caderno diário 19 - Fazer exercícios de leitura de notas musicais 24 - Fazer exercícios de leitura de ritmos 29 - Fazer exercícios de caligrafia musical 34 - Fazer testes escritos
<b>EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM</b>	5 - Ajudar a preparar actividades musicais para festas e espectáculos da escola 10 - Realizar projectos em colaboração com outras disciplinas 15 - Assistir a espectáculos musicais na escola 20 - Realizar trabalhos de projecto com a intervenção da música 25 - Assistir a espectáculos musicais fora da escola 30 - Participar em actuações musicais nas comemorações e festas da escola 35 - Realizar trabalhos de pesquisa sobre música

Figura 4. Lista de actividades constituintes das diferentes subescalas

### **II.5.3.3. Construção do questionário**

Na elaboração do questionário foi dada especial atenção à formulação das afirmações que o compõem, à correcção e clareza da linguagem utilizada, bem como à perspicuidade da apresentação gráfica.

Inquire-se sobre vários aspectos curriculares elencados no “Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais” (Ministério da Educação, 2001, pp. 165-176) e também no Programa de Educação Musical (1991) no que respeita às práticas na disciplina de Educação Musical, uma vez que estas são as referências curriculares actuais para o ensino da música no 2.º ciclo do ensino básico.

Destacam-se as áreas de “Interpretação”, “Composição” e “Audição” - fulcrais tanto nas Competências Essenciais como no Programa. A estas áreas centrais da actividade musical foi acrescida a área de “Teoria” que agrupa os domínios da escrita e da leitura musical enquanto solfejo e a aquisição de um vocabulário musical teórico. Esta área foi incluída por corresponder a um interesse particular deste estudo, perceber o peso dessas actividades nas práticas lectivas dos professores. Por fim, foi incluída a área de “Experiências de Aprendizagem” que compreende várias actividades como a assistência a espectáculos, a participação em actuações musicais, a realização de trabalhos de projecto sobre música, entre outras.

As áreas de competência foram objecto de uma operacionalização exaustiva para criação dos itens do questionário. Deste modo, foram redigidas 35 afirmações com base nestes 5 grandes organizadores de competência musical: “Interpretação”, “Composição”, “Audição”, “Teoria” e “Experiências de Aprendizagem”.

Procurou-se obter um conjunto de questões bem organizadas e apresentadas num formato lógico para quem a elas responda. Utilizou-se uma linguagem que se pretendeu clara, para garantir que as afirmações fossem inteligíveis e que tivessem um significado idêntico para todos os alunos e professores inquiridos, uma vez que o significado das palavras, mesmo das mais comuns, pode não ser partilhado (Oppenheim, 2001). Assim, procuraram-se palavras simples e concretas, dentro da terminologia musical comum a professores e alunos ao nível do 6.º ano de escolaridade. Foram evitadas questões ambíguas, irrelevantes, intrusivas, com estruturas confusas ou complexas ou, ainda, questões demasiado longas (Oppenheim, 2001; Ghiglione e Matalon, 2001).

Optou-se por uma escala de respostas de 1 a 4 de tipo Likert (1932): 1 - Quase nunca; 2 - Poucas vezes; 3 - Muitas vezes; 4 - Quase sempre. A escolha desta escala par deveu-se à tentativa de evitar a atracção do valor central, especialmente no caso das crianças. Por outro lado, uma escala de 1 a 5 poderia conduzir a uma associação directa à escala de avaliação utilizada no 2.º ciclo do ensino básico, o que não contribuiria para a abstracção de noções de avaliação pessoal nos vários itens, e poderia, ainda, transmitir a ideia aos alunos de que estariam a avaliar o professor. Deste modo, podendo não ser uma escala tão favorável à análise estatística como seria uma escala impar, julga-se ser uma opção correcta face às razões expostas.

É importante realçar que a construção deste questionário resultou, naturalmente, da consulta de literatura especializada, mas decorreu igualmente de uma cuidadosa recolha de dados de carácter exploratório que incluiu entrevistas a 4 professores de Educação Musical e ainda a solicitação, a 10 alunos dos 5.º e 6.º anos de escolaridade, de textos sobre as experiências musicais na escola e subsequentes entrevistas individuais (realizadas fora do contexto escolar). Procedeu-se ainda à consulta de especialistas e foram também realizadas aplicações piloto do questionário para garantir a validade de conteúdo do instrumento, concebido propositadamente para este estudo.

As fases de construção dos questionários, obedeceram à estrutura proposta por Cohen, Manion e Morrison (2007, p. 318), e foram as seguintes: (1) Identificação do propósito do questionário; (2) determinação da população-alvo; (3) criação de uma listagem representativa dos conteúdos a avaliar (através da literatura e da consulta de especialistas); (4) escolha da escala de resposta; (5) redacção final dos itens; (6) verificação do uso de diversos itens para cada área a ser avaliada; (7) aplicação piloto do questionário e eventual refinamento e (8) administração final do questionário.

Trata-se de um questionário de resposta rápida, que não se torna cansativo para os sujeitos, em particular para as crianças, e não ocupa muito tempo lectivo, uma vez que o instrumento foi construído para ser aplicado na sala de aula.

Deste modo, através de uma metodologia rigorosa de construção do questionário, pretendeu-se obter um instrumento coerente com os objectivos da investigação, tendo sido acautelados todos os procedimentos disponíveis para assegurar a validade de conteúdo do mesmo.

#### **II.5.3.4. Validação dos conteúdos do questionário**

Uma vez construído, o questionário foi sujeito à opinião crítica de três especialistas no âmbito da Educação Musical que o analisaram e propuseram algumas alterações, contribuindo para a validade de conteúdo do instrumento. Foram eles:

- Uma professora de Educação Musical do 2.º ciclo do Ensino Básico com 30 anos de experiência profissional. Foi orientadora de um Seminário de Metodologia Específica de Educação Musical na Formação em Serviço numa Escola Superior de Educação. É licenciada em Serviço Social.
- Uma professora de Formação Musical e de Pedagogia Musical, Coordenadora da "Variante de Direcção Coral e Formação Musical" da "Licenciatura em Música" e Presidente do Conselho Pedagógico de uma Escola Superior de Música. Mestre em Ciências Musicais, ramo de Etnomusicologia.
- Um professor de Pedagogia Musical (entre outras disciplinas) numa Escola Superior de Educação. Doutorado em Ciências da Educação. Co-autor das *Competências Essenciais* para a área da Música incluídas no *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001, pp. 165-176).

A consulta aos especialistas culminou com uma reunião pessoal ou conversa telefónica, por forma a compreender melhor o sentido das alterações propostas. Foram sugeridas modificações pontuais quanto à redacção de alguns itens, em particular para favorecer a sua compreensão por parte das crianças, tendo sido, na maioria dos casos, aceites as propostas ou redefinidos os itens em conjunto com os consultores.

Não foram colocados outro tipo de problemas pelos avaliadores do questionário, o que foi, de certa forma, inesperado uma vez que seria de supor existirem críticas quanto à denominação das áreas de competências ou às actividades a elas associadas, ou ainda à escala escolhida. Assim, não tendo sido referidos espontaneamente pelos especialistas, estes aspectos conceptuais e estruturais do questionário foram postos à consideração dos interlocutores, sem que qualquer reparo lhes tenham suscitado.

#### **II.5.3.5. Validação empírica - Aplicação piloto do questionário**

Foi efectuada uma aplicação piloto (Bell, 1997; Cohen, Manion & Morrison, 2007; Ghiglione e Matalon, 2001; Oppenheim, 2001), em condições semelhantes às que

viriam a ser utilizadas na aplicação final, para identificar problemas relacionados com a inteligibilidade da redacção dos itens, a facilidade de resposta, a extensão do questionário e outras questões levantados pelos inquiridos ou aspectos que suscitassem reacções não previstas. De acordo com Cohen, Manion e Morrison (2007, 158) é necessário pilotar os questionários e aperfeiçoar o seu conteúdo, formulação, tamanho, entre outros aspectos, de modo a apropriá-los à população alvo.

Deste modo, o instrumento foi previamente aplicado por um professor de Educação Musical a duas turmas do 6.º ano de escolaridade. O pré-teste foi administrado a 53 alunos, 28 de uma turma considerada “melhor” e 25 de uma “pior”, seleccionadas pelo professor de entre as suas turmas. Pretendeu-se verificar se existiam dúvidas ou perguntas, por parte das crianças e/ou do professor, que justificassem acertos ao nível da linguagem ou da concepção do questionário.

O professor foi instruído sobre os procedimentos de aplicação do instrumento, tendo-lhe sido pedida especial atenção, tanto no acto do preenchimento dos questionários como nas reacções observadas nos alunos, aos seguintes aspectos (Foddy, 1993; Oppenheim, 2001): se os textos introdutórios eram suficientes e eficientes; se a extensão do questionário era razoável; se os alunos compreendiam os termos usados; se algumas das frases apresentavam especial complexidade ou ambiguidade; se algum tópico importante foi omissa; se as respostas foram as esperadas, se o preenchimento do questionário provocou reacções negativas, como por exemplo, desconfiança, tédio, recusa ou respostas evasivas e ainda, quanto tempo demorou a responder e quais as reacções em relação a esse aspecto.

Esta medida de validação não deu origem a qualquer ajuste da linguagem utilizada no questionário, uma vez que nem o professor nem os alunos encontraram dificuldades no seu preenchimento. O único aspecto relevante foi o facto de as crianças por vezes desconhecerem as habilitações académicas e a profissão dos encarregados de educação, o que deu azo a perguntas por parte dos alunos.

#### **II.5.3.6. Procedimentos de aplicação do questionário**

Foram realizados questionários a 401 alunos, de 21 turmas do 6.º ano do ensino básico e aos respectivos professores de Educação Musical, em número de 11 docentes,

de nove escolas públicas do ensino básico do concelho de Lisboa. A aplicação decorreu no 3.º período lectivo, nos meses de Abril a Junho de 2010.

O aplicador do questionário foi a própria investigadora. Este foi administrado na sala de aula, aos alunos de cada turma e ao seu professor, em simultâneo. A introdução ao questionário dos alunos foi lida em voz alta pelo aplicador em todas as turmas. Nessa altura as crianças colocaram questões que foram respondidas antes do início do preenchimento individual.

O preenchimento do questionário demorou cerca de 20 minutos por turma. Não se registaram dificuldades significativas por parte dos alunos, nem dos professores, no seu preenchimento. O único aspecto que mereceu atenção foi o tempo excessivo que os alunos demoraram a preencher o bloco A do questionário (secção de dados individuais) nas duas primeiras aplicações. Esse facto deveu-se principalmente à dificuldade dos alunos em responder às questões sobre as habilitações literárias e as profissões dos encarregados de educação o que provocou bloqueio e insegurança em alguns alunos. Para obviar este problema, alterou-se ligeiramente a estratégia de aplicação do questionário, passando o bloco A a ser preenchido em simultâneo por todos os alunos, através da leitura em voz alta de cada pergunta e sua explicação pelo aplicador, seguida da respectiva resposta pelos alunos. Deste modo garantiu-se que todos os alunos respondiam a esta parte do questionário num espaço de tempo razoável e que não se desmotivavam com as dificuldades encontradas. Muitas crianças continuaram a solicitar apoio individual nessas questões, várias das situações foram esclarecidas, mas muitos alunos desconheciam efectivamente as habilitações literárias e/ou as profissões de um ou de ambos os progenitores, aspecto em que o aplicador não pôde auxiliar.

O bloco B, que constitui o questionário, foi lido e preenchido individualmente pelos alunos que o foram terminando no seu próprio ritmo. Durante o período de resposta alguns alunos pediram esclarecimentos concretos, no entanto, no conjunto das aplicações, isso aconteceu com pouca frequência. Por outro lado, as questões referiram-se a itens diversos, pelo que não se verificaram dúvidas em relação a algum item em particular.

Dois professores (P2 e P6) responderam apenas a um questionário argumentando que o seu trabalho era idêntico nas duas turmas (“melhor” e “pior”). Os professores estiveram presentes durante toda a aplicação, tendo preenchido também os próprios questionários na aula. Não necessitaram de intervir na aplicação do questionário,



embora, em alguns casos, tenham colaborado na resposta a questões dos alunos em relação ao bloco A e em aspectos de organização e disciplina.

De realçar a grande disponibilidade e colaboração na resposta ao questionário, tanto por parte dos alunos como dos professores.

### **II.5.3.7. Tratamento e análise de dados do questionário**

Uma vez terminada a aplicação dos questionários aos participantes do estudo, os dados foram inseridos numa folha de cálculo. Os dados omissos foram substituídos pela média dos restantes itens da mesma subescala.

O tratamento dos dados recolhidos através deste questionário foi realizado em dois momentos: (1) análise de dados dos questionários e construção de gráficos, em folha de cálculo, e tabelas sobre os resultados, como base para posterior entrevista aos professores; (2) análise estatística descritiva e inferencial dos dados do questionário, utilizando a versão 18 do programa de tratamento estatístico PAWS/SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Em relação ao primeiro momento, foi feita uma análise preliminar dos dados, com enfoque na actividade global e específica de cada área de competência, tendo sido criados gráficos para esse efeito, conforme se vê na Figura 5, que representam a quantidade de trabalho total e em cada área de competência. Neles, pode-se verificar e comparar os resultados do professor e dos alunos, tanto da turma “melhor” como da “pior”. Os gráficos dos resultados da análise dos questionários referentes aos 11 professores do estudo, encontra-se em Anexo II (pp. 178-188).

Foram também concebidas tabelas de frequência de actividade musical (Anexo II, pp. 189-199) indicadoras das actividades mais e menos frequentes nas práticas dos professores em relação a cada área de competência musical, na opinião de professores e alunos, como se pode observar no exemplo apresentado na Tabela 10. Tal como acontece em relação à Figura 5, também o exemplo exposto na Tabela 10 se refere aos resultados dos participantes na aplicação piloto do questionário.

Os documentos produzidos sobre os resultados dos professores e dos respectivos alunos nos questionários foram analisados pelos professores e serviram de base às entrevistas. Deste modo, procurou-se que estes fossem de leitura rápida, expressiva e acessível aos professores entrevistados.

Exemplifica-se de seguida o tipo de tratamento efectuado aos dados resultantes da aplicação do questionário. Os dados apresentados correspondem aos resultados da aplicação piloto do questionário que, naturalmente, não foram incluídos no estudo. Assim, o professor está identificado como P0, professor 0, e os alunos como A0, alunos 0. P0+ refere-se às respostas do professor nas turmas “melhores” e P0- às respostas do professor nas turmas “piores”. A0+ indica as respostas dos alunos das turmas “melhores” e A0-, as respostas dos alunos nas turmas “piores”.

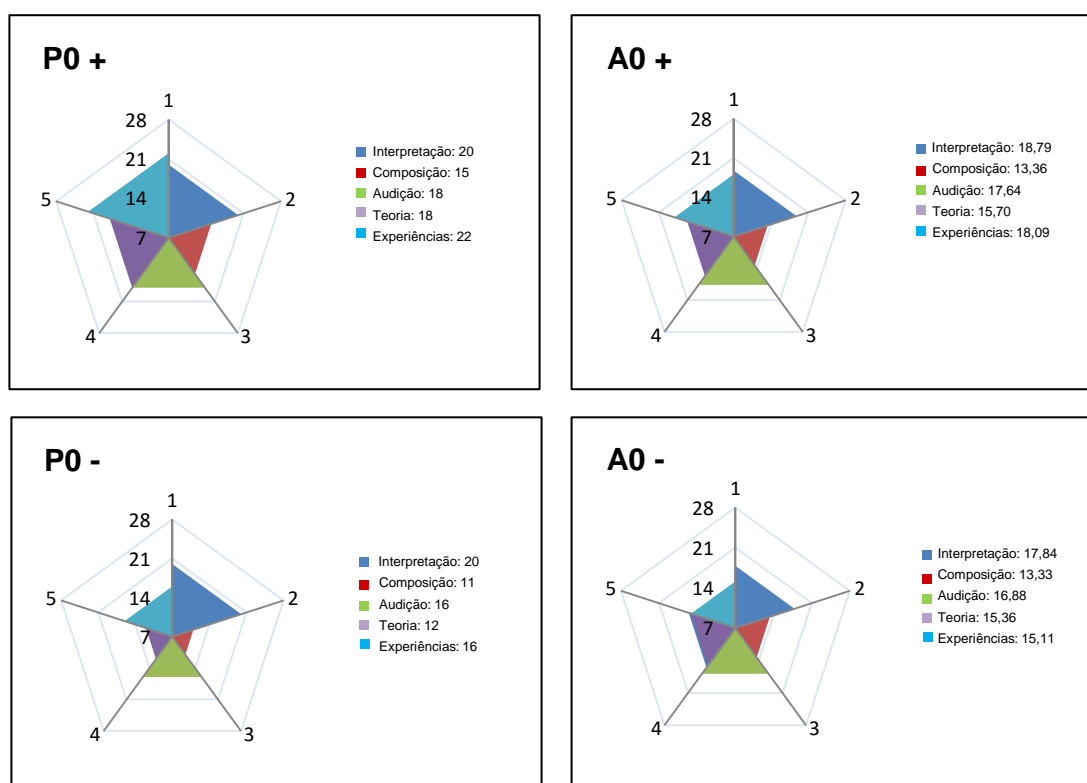


Figura 5. Gráficos de actividade musical. A figura mostra a actividade musical global e específica em cada área de competência, percebidas pelo professor, P0, e pelos alunos, A0.

Tabela 10

*Frequência de actividades musicais*

<b>Professor 0</b>					
<b>1 - quase nunca</b>   <b>2 - poucas vezes</b>   <b>3 - muitas vezes</b>   <b>4 - quase sempre</b>					
<span style="color: green;">■</span> – valores mais altos <span style="color: red;">■</span> – valores mais baixos					
Áreas	PRÁTICAS MÚSICAIS	P +	A +	P -	A -
<b>Interpretação</b>	1 - Cantar	2	2,5	3	2,5
	6 - Tocar instrumentos musicais	4	2,9	3	2,5
	11 - Cantar e tocar músicas de diferentes tipos	3	3,1	2	2,7
	16 - Cantar em grupo	4	2,7	4	2,4
	21 - Cantar individualmente	1	1,6	1	2
	26 - Tocar flauta de bisel	4	2,7	4	2,8
	31 - Tocar instrumentos da sala de aula (xilofone, clavas, maracas, triângulo...)	2	3	3	2,7
<b>Composição</b>	2 - Compor música, ou seja, inventar músicas novas	2	1,3	1	1,2
	7 - Inventar ritmos para acompanhar músicas	3	2,1	2	2,2
	12 - Criar música livremente, com a voz ou com instrumentos	2	2,2	2	2,1
	17 - Criar letras para músicas existentes ou inventar músicas novas para textos	2	1,7	1	1,8
	22 - Contribuir com ideias pessoais para a construção de uma música	2	1,8	2	1,9
	27 - Inventar músicas em grupo	2	1,5	1	1,4
	32 – Acompanhar livremente música gravada, com a voz ou com instrumentos	2	2,6	2	2,5
<b>Audição</b>	3 - Ouvir música	3	3,4	3	3,6
	8 - Ouvir música de vários tipos	3	3,3	2	3,1
	13 - Ouvir e analisar músicas	3	2,4	3	2,2
	18 - Fazer ditados rítmicos	1	2,2	1	2
	23 - Fazer ditados de sons (melódicos)	1	2	1	1,7
	28 - Ouvir e identificar instrumentos na música	3	2,7	2	2,5
	33 - Trazer música para a aula para partilhar com a turma	4	1,3	4	1,5
<b>Teoria</b>	4 - Realizar actividades de leitura musical	4	2,6	3	2,3
	9 - Realizar actividades de escrita musical	2	2	1	2,1
	14 - Copiar músicas para as pautas do caderno diário	2	2	1	2,1
	19 - Fazer exercícios de leitura de notas musicais	4	2,5	3	2,5
	24 - Fazer exercícios de leitura de ritmos	3	2,5	2	2,3
	29 - Fazer exercícios de caligrafia musical	1	1,9	1	2
	34 - Fazer testes escritos	2	2	1	1,8
<b>Experiências de aprendizagem</b>	5 - Ajudar a preparar actividades musicais para festas e espectáculos da escola	4	2,5	2	1,9
	10 - Realizar projectos em colaboração com outras disciplinas	3	2	2	1,6
	15 - Assistir a espectáculos musicais na escola	4	2,7	3	2,6
	20 - Realizar trabalhos de projecto com a intervenção da música	3	2,6	2	2,1
	25 - Assistir a espectáculos musicais fora da escola	2	2,1	2	2,1
	30 - Participar em actuações musicais nas comemorações e festas da escola	4	3,2	4	2,4
	35 - Realizar trabalhos de pesquisa sobre música	2	2,8	1	2

**II.5.4. Etapa 2 - Entrevista focalizada a professores**

As entrevistas aos professores constituíram um instrumento essencial nesta investigação. Procurando responder à questão central do estudo, as entrevistas basearam-se directamente em aspectos das Competências Essenciais para a Educação

Musical, ou seja, áreas sobre os quais incidiu o questionário: “Interpretação”, “Composição”, “Audição”, “Teoria” e “Experiências de Aprendizagem”. Deste modo, as entrevistas tiveram como função confirmar e clarificar os dados provenientes da análise dos questionários e enriquecer a informação acerca da temática em estudo.

Assim, foi escolhida a entrevista focalizada (Merton & Kendall, 1946), por possuir como pré-requisito distintivo a análise prévia de uma situação em que os sujeitos estiveram envolvidos, tal como acontece no presente estudo.

De acordo com Merton e Kendall, os autores que desenvolveram esta técnica de recolha de dados, as características da entrevista focalizada são as seguintes:

1. Persons interviewed are known to have been involved in *a particular concrete situation* [...]
2. The hypothetically significant elements, patterns, and total structure of this situation have been previously analyzed by the investigator. [...]
3. On the basis of this analysis, the investigator has fashioned an *interview guide*, setting forth the major areas of inquiry and the hypotheses which locate the pertinence of data to be obtained in the interview.
4. The interview itself is focused on the *subjective experiences* of persons exposed to the pre-analyzed situation. The array of their reported responses to this situation enables the investigator
  - a) To test the validity of hypotheses derived from content analysis and social psychological theory, and
  - b) To ascertain unanticipated responses to the situation, thus giving rise to fresh hypotheses. (Merton & Kendall, 1946, p. 541)

Para além das características descritas, existem ainda quatro critérios que devem guiar a entrevista focalizada (Merton & Kendall, 1946, p. 545), são eles: (1) não-directividade, que implica a redução ao mínimo da condução e direcção da entrevista por parte do entrevistador; (2) especificidade, que diz respeito à procura de que as declarações dos entrevistados sejam específicas e não genéricas e abstractas; (3) amplitude, que se refere à diversidade de aspectos pertinentes cobertos pela entrevista e (4) profundidade, que envolve a atenção do entrevistador ao contexto pessoal do entrevistado, ou, por outras palavras, o ter em conta a experiência subjectiva das pessoas envolvidas na situação pré-analisada.

Em relação ao aspecto da não-directividade, Merton e Kendall (1946, pp. 546-547) referem que, embora as questões totalmente não-estruturadas sejam especialmente adequadas na fase inicial da entrevista focalizada, é aconselhável utilizá-las em toda a entrevista. Em alguns casos, em fases posteriores, pode ser necessário ao entrevistador assumir mais controlo, de modo a cumprir outros critérios – especificidade, amplitude e profundidade. Mas mesmo nesses casos, uma directividade moderada é preferível à estruturação total, ou seja, as perguntas devem ser parcialmente e não totalmente estruturadas, porque, desse modo é possível: (a) descobrir o que está na mente do sujeito; (b) permitir que as respostas do sujeito sejam colocadas no próprio contexto, em vez de as forçar a um enquadramento que o entrevistador considera adequado e (c) usufruir do facto de o informante, normalmente, ser muito mais articulado e expressivo na entrevista não-directiva do que na entrevista dirigida.

O guião de entrevista, contendo questões típicas, áreas de investigação e hipóteses criadas com base na análise prévia de dados, é indispensável para a entrevista focalizada. Porém, é necessário ter em consideração que facilmente o guião cai em mau uso, porque, mesmo aqueles que o consideram apenas indicativo, muitas vezes, acabam por segui-lo como um questionário fixo e rígido. O uso inadequado do guião pode prejudicar a qualidade de uma entrevista e mesmo torná-la improdutiva: “for often the interviewer, equipped with fixed questions dealing with the given topic, does not listen closely or analytically to the subject’s comments and thus fails to respond to the cues and implications of these comments” (Merton & Kendall, 1946, p. 548).

Tratando-se de uma entrevista que oscila entre a não-estruturação e a semiestruturação, o guião (Anexo II, p. 8) inclui um conjunto de tópicos que funcionam como base, no entanto, como referem Ghiglione & Matalon, “a ordem pela qual os temas podem ser abordados é livre; se e. (o entrevistado) não abordar espontaneamente um ou vários dos temas do esquema, E. (o entrevistador) deve propor-lhe o tema. No âmbito de cada tema, os métodos aproximam-se da entrevista livre” (2001, p. 84).

#### **II.5.4.1. Condições de realização das entrevistas a professores**

Durante os meses de Junho e Julho de 2010, foram entrevistados os 11 professores que responderam ao questionário. A condução das entrevistas foi realizada

pela própria investigadora, de acordo com os princípios da entrevista focalizada e obedecendo a critérios estritos de respeito pelos entrevistados e pelos seus depoimentos.

Solicitou-se um local sossegado para a realização das entrevistas que foi escolhido pelo entrevistado, tal como a data e hora. Em todos os casos as entrevistas foram realizadas nas escolas dos entrevistados e foram gravadas com o consentimento dos mesmos.

Foram apresentados aos professores os documentos resultantes da análise prévia dos questionários a professores e alunos, conforme exemplo constante nas páginas 106 e 107. Deste modo, os professores foram confrontados com os resultados das suas respostas ao questionário, bem como com as dos seus alunos, relativamente ao desempenho nas várias áreas de competência musical e foram convidados a pronunciar-se sobre os resultados individuais, sobre os dos alunos e sobre as características das suas práticas face a esta análise de dados.

O ambiente de realização das entrevistas foi amigável e mesmo informal, tendo, na maioria dos casos, sido sugerido pelos participantes o tratamento “por tu” entre estes e a investigadora, um hábito frequente entre professores. Na realidade, na maioria dos casos, a comunicação com os professores durante as entrevistas esteve muito próxima de uma conversa entre colegas.

#### **II.5.4.2. Tratamento e análise de dados das entrevistas**

Foram transcritas mais de sete horas de gravações áudio que resultaram em cerca de 170 páginas de texto (Anexo II, pp. 9-176). Neste processo foi dada especial atenção ao anonimato e à transcrição fiel das declarações dos participantes. Garantiu-se a preservação da identidade dos inquiridos, nomeadamente através do uso de códigos em substituição dos seus nomes (P1 – P11). Os textos foram sujeitos a pequenas correcções linguísticas, mas sem comprometer o carácter espontâneo dos depoimentos.

A análise de conteúdo das entrevistas obedeceu aos mesmos princípios e procedimentos enunciados na fase exploratória do estudo. Assim, a partir da leitura e exploração das declarações dos participantes, do desmembramento do texto em unidades de sentido e seu posterior reagrupamento em classes ou categorias, foi possível a definição de temas de análise, divididos, por sua vez, em categorias, subcategorias e sub-subcategorias.

Foi utilizado o programa Atlas.ti 6 para anotar sistematicamente os dados primários, identificar códigos ou categorias e representar graficamente a informação através da construção de redes/teias de análise com significado para a problemática em estudo.

#### **II.5.5. Meta-análise/triangulação de dados**

Realizou-se maioritariamente uma triangulação metodológica, analisando dados provenientes de diferentes abordagens metodológicas que convergiram para o estudo do mesmo conjunto de factos, fenómeno ou realidade (Denzin, 2009). Este autor destaca quatro tipos de triangulação: (a) triangulação de dados (utilização de diferentes fontes de dados); (b) triangulação de investigadores (utilização de vários diferentes investigadores); (c) triangulação teórica (utilização de diferentes perspectivas para interpretar um determinado conjunto de dados) e (d) triangulação metodológica (utilização de múltiplos métodos, pertencente a um único ou a diferentes paradigmas de investigação). Denzin (2009) refere ainda a possibilidade de triangulação múltipla, quando envolvidos os quatro tipos anteriormente referidos.

Assim, a triangulação entre diferentes metodologias de investigação consubstanciou-se na leitura integrada dos dados resultantes do questionário (Etapa I, quantitativa) e da entrevista focalizada aos professores (Etapa II, qualitativa). Ainda segundo Denzin (2009) “methodological triangulation involves a complex process of playing each method off against the other so as to maximize the validity of field efforts” (p. 310). Deste modo, o processo de triangulação contribuiu para o apuramento, redefinição e síntese dos temas e categorias presentes na investigação: “Triangulation is a validity procedure where researchers search for convergence among multiple and different sources of information to form themes or categories in a study” (Creswell & Miller, 2000, p. 126).

### **CAPÍTULO III: Resultados**

Apresentam-se neste capítulo os resultados da investigação. Inicialmente mostra-se o resumo dos resultados da Fase I – fase exploratória do estudo, da qual emergiram temas e categorias que conduziram à Fase II - desenvolvimento do estudo, em concreto à construção do questionário. Em seguida são expostos os resultados da Fase II – desenvolvimento do estudo: Resultados da análise do questionário a alunos e professores e das entrevistas aos professores e sua integração.

Em relação ao questionário, são exibidos os dados relativos à validade e garantia, os resultados da análise das respostas de professores e alunos e o seu cruzamento.

Os resultados da análise das entrevistas focalizadas realizadas aos professores são apresentados em redes de categorias de forma a tornar mais clara e mais dinâmica a leitura dos resultados.

#### **III.1. Fase I - Resumo da análise integrada dos textos e entrevistas exploratórias a alunos e das entrevistas exploratórias a professores**

Os alunos pronunciaram-se sobre três temas: Tema A: Experiência musical no 2.º ciclo (textos e entrevistas); Tema B: Experiência musical no 1.º ciclo (entrevistas); Tema C: Experiência musical extra-escolar (entrevistas).

O tema A, “Experiência musical no 2.º ciclo”, refere-se às vivências musicais que os alunos associaram à disciplina de Educação Musical durante o 2.º ciclo do ensino básico e articula-se directamente com o tema 1 dos professores, “Desenvolvimento de competências musicais”, pelo que as análises dos dois temas foram integradas.

Os temas B, “Experiência musical no 1.º ciclo” e C, “Experiência musical extra-escolar”, incluem aspectos referidos pelos alunos durante as entrevistas, mas que não têm relação directa com as práticas musicais no 2.º ciclo. No entanto, esses dados foram analisados e podem ser consultados nas grelhas de análise de conteúdo (Anexo I, pp. 84-86) e sínteses descritiva das entrevistas aos alunos (Anexo I, pp. 92-94).

Os professores contribuíram com três temas: Tema 1: Desenvolvimento de competências musicais; Tema 2: Profissionalidade docente; Tema 3: Contingências.



O tema 1, “Desenvolvimento de competências musicais”, engloba as práticas com vista ao desenvolvimento de competências musicais mais frequentes no trabalho dos professores de Educação Musical entrevistados. A análise integrada deste tema absorveu a maioria das categorias do tema A dos alunos, “Experiência musical no 2.º ciclo”. Entre o tema A, “Experiência musical no 2.º ciclo”, dos alunos, e o tema 1, “Desenvolvimento de competências musicais”, dos professores, são comuns, em particular, as categorias: “Interpretação”, “Composição”, “Audição”, “Teoria” e “Experiências de Aprendizagem”.

O tema 2, “Profissionalidade docente”, diz respeito às características pedagógicas reveladas pelos professores nas entrevistas.

O tema 3, “Contingências”, refere-se às condições de trabalho na disciplina de Educação Musical, à existência ou inexistência de determinados objectos ou situações que influenciam a acção pedagógica. Este tema engloba aspectos referidos pelos alunos no Tema A, “Experiência musical no 2.º ciclo”, que remanesceram da fusão de dados entre professores e alunos no Tema 1: “Diferenças entre 1.º e 2.º ciclo” (Anexo I, pp. 77-78 e p. 87), “Preferências dos alunos” (Anexo I, pp. 81-82 e pp. 90-91) e “Apreciações dos alunos” (Anexo I, pp. 82-83 e pp. 91-92).

Para aceder à análise integrada dos textos e entrevistas exploratórias a alunos e das entrevistas exploratórias a professores, consultar o Anexo I, pp. 162-192.

## III.2. Fase II – desenvolvimento do estudo

### III.2.1. Questionário aos alunos

### III.2.2. Estatísticas descritivas

Como se pode observar pela leitura da Tabela 11, foram usadas medidas de tendência central (média e mediana) e de dispersão (desvio-padrão, mínimo e máximo).

Tabela 11

*Estatísticas descritivas por áreas de competência musical - alunos*

	N	Média	Mediana	Desvio padrão	Mínimo	Máximo	$\alpha$
Interpretação	401	17,84	18	4,31	8	28	0,67
Composição	401	13,44	12	4,66	7	27	0,83
Audição	401	17,19	17	3,58	8	28	0,66
Teoria	401	17,51	18	4,41	7	28	0,76
Experiências de aprendizagem	401	14,40	14	4,56	7	28	0,77
Total	401	80,40	80	17,16	42,33	133	0,92

Relativamente à garantia do questionário, na Tabela 11 pode observar-se que o  $\alpha$  de Cronbach revela uma boa consistência interna das subescalas (áreas de competências musical). Embora inferiores a 0,70 (limite inferior admissível para escalas relativas a comportamentos), as subescalas “Interpretação” e “Audição” estão muito próximas desse limite.

### III.2.3. Validade

#### III.2.3.1. Validade de conteúdo

A validade de conteúdo foi assegurada pela teoria (os itens são uma amostra representativa das dimensões a avaliar) e pelo estudo empírico realizado na Fase I, estes procedimentos revelaram a representatividade do questionário em relação à realidade em estudo.

### III.2.3.2. Validade factorial

#### III.2.3.2.1. Intercorrelações entre sub-escalas

A Tabela 12 apresenta as intercorrelações ( $r$  de Pearson) entre as respostas, por áreas de competência, constantes no questionário e as destas com o total, que se revelaram significativas para  $p < 0,01$ . Verificam-se intercorrelações moderadas entre as subescalas, com valores entre 0,42 (Teoria-Experiências de Aprendizagem) a 0,63 (Audição-Teoria). As correlações com o total variam entre 0,74 e 0,83.

Tabela 12

*Intercorrelação entre áreas de competência musical (subescalas)*

	Interpretação	Composição	Audição	Teoria	Experiências de aprendizagem	Total
Interpretação	—	0,62**	0,50**	0,50**	0,58**	0,81**
Composição		—	0,61**	0,44**	0,62**	0,83**
Audição			—	0,63**	0,52**	0,80**
Teoria				—	0,42**	0,74**
Experiências de Aprendizagem					—	0,80**

\*\*. Significativo para  $p < 0,01$  (bilateral)

#### III.2.3.2.2. Análise em componentes principais

A Tabela 13 apresenta uma análise em componentes principais dos itens. Foi feita uma rotação oblíqua com 5 factores forçados que explicam 47,8 % da variância. O padrão de saturações aproxima-se bastante do esperado em termos da construção da escala, agrupando os itens semelhantes no mesmo componente.

Tabela 13

*Análise de componentes principais. Matriz de padrões*

		Componente				
		1	2	3	4	5
<b>Interpretação</b>	i1 - Cantar			0,63		
	i6 - Tocar instrumentos musicais					
	i11 - Cantar e tocar músicas de diferentes tipos			0,43		
	i16 - Cantar em grupo			0,63		
	i21 - Cantar individualmente	0,51				
	i26 - Tocar flauta de bisel		0,52			
	i31 - Tocar instrumentos da sala de aula (xilofone, clavas, maracas, triângulo, ...)				0,60	
<b>Composição</b>	i2 - Compor música, ou seja, inventar músicas novas	0,44				
	i7 - Inventar ritmos para acompanhar músicas	0,41				
	i12 - Criar música livremente, com a voz ou com instrumentos	0,54				
	i17 - Criar letras para músicas existentes ou inventar músicas novas para textos	0,60				
	i22 - Contribuir com ideias pessoais para a construção de uma música	0,68				
	i27 - Inventar músicas em grupo	0,44				
	i32 - Acompanhar livremente música gravada, com a voz ou com instrumentos				0,52	
<b>Audição</b>	i3 - Ouvir música				0,56	
	i8 - Ouvir música de vários tipos				0,56	
	i13 - Ouvir e analisar músicas					
	i18 - Fazer ditados rítmicos		0,61			
	i23 - Fazer ditados de sons (melódicos)	0,46	0,51			
	i28 - Ouvir e identificar instrumentos na música				0,52	
	i33 - Trazer música para a aula para partilhar com a turma	0,44				
<b>Teoria</b>	i4 - Realizar actividades de leitura musical		0,53			
	i9 - Realizar actividades de escrita musical		0,65			
	i14 - Copiar músicas para as pautas do caderno diário		0,63			
	i19 - Fazer exercícios de leitura de notas musicais		0,83			
	i24 - Fazer exercícios de leitura de ritmos		0,75			
	i29 - Fazer exercícios de caligrafia musical		0,45			
	i34 - Fazer testes escritos					
<b>Experiências de Aprendizagem</b>	i5 - Ajudar a preparar actividades musicais para festas e espectáculos da escola					0,65
	i10 - Realizar projectos em colaboração com outras disciplinas					
	i15 - Assistir a espectáculos musicais na escola					0,55
	i20 - Realizar trabalhos de projecto com a intervenção da música					0,48
	i25 - Assistir a espectáculos musicais fora da escola	0,53				
	i30 - Participar em actuações musicais nas comemorações e festas da escola					0,73
	i35 - Realizar trabalhos de pesquisa sobre música					0,50

*Método de extracção: Análise em Componentes Principais.*

*Método de rotação: Oblimin com normalização de Kaiser com 5 componentes.*

*Foram omitidos os valores inferiores a 0,40.*

Continuando a analisar a Tabela 13, verifica-se que o componente 1 se refere à subescala “Composição” que apresenta os seus itens agrupados de forma bastante sólida, no entanto inclui quatro itens dispersos pertencentes a outras subescalas: “Interpretação”: [“Cantar individualmente”]; “Audição”: [“Fazer ditados de sons (melódicos)” e “Trazer música para a aula para partilhar com a turma”] e “Experiências de Aprendizagem”: [“Assistir a espectáculos musicais fora da escola”]. Esta ocorrência

pode ser explicada por se tratar de itens pouco presentes no trabalho lectivo, tal como o são os próprios itens da subescala “Composição”.

O componente 2 refere-se à subescala “Teoria” que agrupa correctamente seis dos seus sete itens. Existem, no entanto, itens de outras subescalas que têm saturações significativas nesta dimensão, provavelmente por corresponderem a actividades que nas práticas lectivas dos professores são tradicionalmente associadas ao estudo teórico da música, em particular a aspectos da leitura e escrita musical: “Interpretação”: [“Tocar flauta de bisel”] e “Audição”: [“Fazer ditados de sons (melódicos)” e “Fazer ditados rítmicos”].

O componente 3 diz respeito à subescala “Interpretação” que apresenta três itens agrupados adequadamente e três outros que se dispersam por componentes diferentes: “Composição” [“Cantar individualmente”], item que pode ter sido visto como uma actividade associada à criatividade; “Teoria” [“Tocar flauta de bisel”] que, como já foi dito, está fortemente relacionado com a leitura musical e, como tal, com a teoria. Quanto ao item “[Tocar instrumentos da sala de aula (xilofone, clavas, maracas, triângulo, ...)]” aparecer associado à “Audição”, podendo isso dever-se ao trabalho de reconhecimento de timbres instrumentais que está relacionado com a interpretação instrumental.

O componente 4, “Audição”, apresenta três itens bem inseridos e dois itens colocados fora do seu âmbito, são eles: “Interpretação” [“Tocar instrumentos da sala de aula (xilofone, clavas, maracas, triângulo, ...)”] e “Composição” [“Acompanhar livremente música gravada, com a voz ou com instrumentos”]. O primeiro caso pode estar relacionado com a realização de exercícios de identificação de timbres de instrumentos da sala de aula; o segundo, com a menção “acompanhar livremente” e com a eventual associação a exercícios de audição activa, a que os professores aludiram nas entrevistas posteriores à aplicação do questionário. Os itens [“Fazer ditados de sons (melódicos)” e “Fazer ditados rítmicos”] aparecem na subescala “Teoria”. Por serem actividades que incluem uma dimensão teórica, o registo escrito através de uma qualquer notação musical. O item [“Fazer ditados de sons (melódicos)”] parece ainda ter sido confundido com uma actividade criativa do âmbito da “Composição”.

Por fim, o componente 5, “Experiências de Aprendizagem” agrupa de forma correcta cinco dos seus itens. No entanto, o item “Assistir a espectáculos musicais fora

da escola” aparece associado à subescala “Interpretação”, facto que pode decorrer de os alunos reconhecerem o trabalho de “Interpretação” a que assistem.

De uma maneira geral, as respostas dos alunos agrupam os itens de cada subescala de forma bastante coerente com a organização do questionário. As divergências existentes podem ser explicadas pela natureza do trabalho musical que implica uma forte interligação das áreas de competência que o compõem, as cinco subescalas, sendo sempre artificiais as compartimentações do saber em música. Este contágio entre as várias áreas do conhecimento musical pode ser exemplificado de formas bastante concretas, por exemplo: quando se interpreta uma música, a audição está sempre presente como reguladora da própria interpretação; o facto de os instrumentos musicais serem fortemente associados ao trabalho do intérprete, não os impede de serem empregues também no âmbito da composição; o trabalho de composição implica a interpretação da obra; grande parte do trabalho realizado em interpretação destina-se à apresentação pública no contexto da subescala “Experiências de Aprendizagem”; é frequente a dimensão teórica da música ser integrada no decurso de actividades de interpretação, audição e composição.

Para além das razões apresentadas para alguma divergência entre a construção do questionário e a sua interpretação por parte dos alunos pode também explicar-se por questões de fiabilidade do próprio teste alfa de Cronbach que, tal como refere Thompson (citado por Maroco & Garcia-Marques, 2006, p. 76): “(...) A mesma medida, quando administrada a uma amostra de sujeitos mais homogêneos ou mais heterogêneos produzirá scores com diferentes fiabilidades”. Assim, de acordo com Maroco & Garcia-Marques, as características dos participantes de um estudo afectam a fiabilidade de uma dada medida, uma vez que “as características da variância observada nos dados é a base de inferência de uma estimativa de fiabilidade” (2006, p. 76).

Uma análise em componentes principais das subescalas resultou num único componente ( $\lambda$ ) com o valor próprio de 3,18 que explica 65,6 % da variância. Na Tabela 14 podem observar-se as saturações das subescalas.

Tabela 14

*Saturação no componente*

Subescalas	Saturação
Composição	0,83
Audição	0,82
Interpretação	0,80
Experiências de aprendizagem	0,79
Teoria	0,74

### III.2.3.3. Validade relativa a um critério.

Na Tabela 15, podem observar-se as correlações existentes entre as áreas de competência musical e o indicador “Gosto pela disciplina de Educação Musical”. Uma atitude positiva em relação à disciplina está associada a uma avaliação de maior frequência de actividades nas várias áreas de competência da disciplina de Educação Musical.

Tabela 15

*Correlação entre as áreas de competência musical (subescalas) e o gosto por Educação Musical*

	Gosto por Educação Musical
Interpretação	0,30**
Composição	0,19**
Audição	0,26**
Teoria	0,31**
Experiências de aprendizagem	0,25**
Total	0,33**

\*\*. Significativo para  $p < 0,01$  (bilateral)

### III.2.4. Diferenças entre as áreas de competência musical

O teste t de Student para amostras relacionadas coloca a hipótese nula (H0) de que não há diferenças entre as várias subescalas. Como se verifica na Tabela 16 o p

associado ao valor obtido no teste é inferior a 0.05, pelo que se rejeita H0 em todas os pares, excepto nos casos “Interpretação – Teoria” e “Audição – Teoria”.

Tabela 16

*Diferenças entre as áreas de competência (t de Student para amostras emparelhadas)*

	Média das diferenças	Desvio padrão	t de Student	Graus de liberdade	P
Interpretação – Composição	4,39	3,93	22,39	400	0,00
Interpretação – Audição	0,64	4,02	3,21	400	0,00
Interpretação – Teoria	0,33	4,37	1,52	400	0,13
Interpretação – Experiências de Aprendizagem	3,43	4,07	16,89	400	0,00
Composição – Audição	-3,75	3,76	-19,98	400	0,00
Composição – Teoria	-4,06	4,81	-16,91	400	0,00
Composição – Experiências de Aprendizagem	-0,95	4,01	-4,79	400	0,00
Audição – Teoria	-0,31	3,51	-1,78	400	0,08
Audição – Experiências de Aprendizagem	2,79	4,07	13,73	400	0,00
Teoria – Experiências de Aprendizagem	3,10	4,85	12,82	400	0,00

A figura 6 representa a ordenação das frequências das actividades, que deve ser lida tendo em atenção não haver diferenças significativas entre interpretação-teoria e audição-teoria, ou seja, os resultados são muito próximos, podendo considerar-se que não há diferenças entre estes três aspectos

INTERPRETAÇÃO	TEORIA	AUDIÇÃO	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	COMPOSIÇÃO
17,84	17,51	17,19	14,41	13,45

Figura 6. Frequência das actividades

A área de competência mais referida pelos alunos em relação ao trabalho nas aulas de Educação Musical é a “Interpretação”, seguida da “Teoria” e da “Audição”.. Realizam-se menos actividades musicais da área de competência “Experiências de Aprendizagem” e ainda menos da área de “Composição”.



### III.2.5. Diferenças entre as turmas “melhores” e “piores”

Da leitura da Tabela 17 pode verificar-se que, relativamente à quantidade de trabalho total por qualidade da turma (“melhor” e “pior”), os alunos das turmas “melhores” consideram ter realizado mais trabalho do que os alunos das turmas “piores”. O mesmo acontece em relação à quantidade de trabalho em cada área de competência musical, embora na “Interpretação” e na “Teoria” as diferenças não sejam significativas.

Tabela 17

*Questionário aos alunos. Estatística descritiva por “qualidade” das turmas e teste t de Student (amostras independentes)*

	qualidade das turmas	N	média	desvio padrão	t
Interpretação	“melhores”	218	18,15	4,53	-1,54
	“piores”	183	17,48	4,03	
Composição	“melhores”	218	13,86	4,86	-2,01 *
	“piores”	183	12,94	4,36	
Audição	“melhores”	218	17,88	3,44	-4,24**
	“piores”	183	16,38	3,59	
Teoria	“melhores”	218	17,83	4,39	-1,60
	“piores”	183	17,12	4,43	
Experiências de Aprendizagem	“melhores”	218	15,19	4,83	-3,91**
	“piores”	183	13,46	4,03	
Total	“melhores”	218	82,93	17,67	-3,25*
	“piores”	183	77,40	16,73	

\*\* significativo para  $p < 0,01$  (bilateral)

\* significativo para  $p < 0,05$  (bilateral)

t de Student para amostras independentes.

### III.2.6. Diferenças entre professor e alunos nas turmas “melhores” e “piores”

Em relação aos professores, exceptuando dois casos (P9 na turma “melhor” e P10 na turma “pior”), estes consideram realizar mais trabalho, no total de actividades, do que aquele que os alunos percebem, como se pode verificar na Tabela 18.

A maioria dos professores considera ter realizado mais trabalho nas turmas “melhores” do que nas “piores”. Assim, com excepção dos professores P2 e P6 que responderam a um único questionário, por argumentarem produzir o mesmo trabalho nas duas turmas, e de P4 e P7 que apresentam resultados mais elevados nas turmas

“piores” do que nas “melhores” (ligeiramente no caso de P7) em relação ao trabalho total realizado, todos os outros professores consideram que, a haver diferenças, realizam mais trabalho nas turmas “melhores”.

A quase totalidade dos alunos considera que nas turmas “melhores” se realizam mais actividades musicais e nas turmas “piores” se realizam menos (com excepção da turma “pior” de P2 cujos alunos referem ter realizado mais actividades do que os da turma “melhor”).

Tabela 18

*Diferenças entre professores e alunos*

Professor	Qualidade turmas	Total Professores	Total Alunos
P1	“melhor”	111	74,43
	“pior”	95	74,03
P2	“melhor”	105	78,92
	“pior”	105	90,33
P3	“melhor”	101	92,65
	“pior”	89	84,24
P4	“melhor”	92	84,79
	“pior”	102	77,15
P5	“melhor”	98	89,31
P6	“melhor”	82	77,07
	“pior”	82	72,70
P7	“melhor”	93	87,87
	“pior”	96	81,05
P8	“melhor”	91	84,90
	“pior”	68	77,38
P9	“melhor”	91	92,09
	“pior”	89	79,02
P10	“melhor”	77	70,79
	“pior”	63	72,39
P11	“melhor”	95	76,94
	“pior”	92	65,42
Total	“melhor”	94,17	82,93
	“pior”	88,10	77,40

Tabela 19

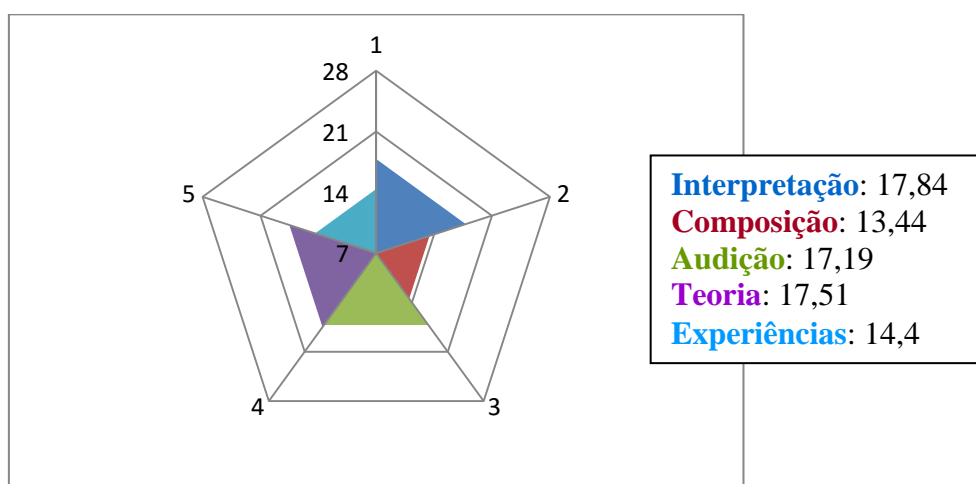
*Resultados finais por área de competência musical (subescala) e qualidade da turma - Professores/Alunos*

Professores	Qualidade Turma	Interpretação Professores	Interpretação Alunos	Composição Professores	Composição Alunos	Audição Professores	Audição Alunos	Teoria Professores	Teoria Alunos	Experiências de Aprendizagem Professores	Experiências de Aprendizagem Alunos	Total Professores	Total Alunos
P1	“melhor”	24	14,60	20	12,53	24	18,00	28	16,51	15	12,79	111	74,43
	“pior”	21	16,70	15	14,16	21	16,41	25	15,75	13	11,01	95	74,03
P2	“melhor”	24	18,50	16	11,58	21	17,42	23	18,75	21	12,67	105	78,92
	“pior”	24	21,42	16	17,33	21	18,75	23	18,08	21	14,75	105	90,33
P3	“melhor”	23	21,96	12	15,48	21	18,70	24	20,38	21	16,13	101	92,65
	“pior”	22	18,67	8	13,01	19	17,29	22	19,42	18	15,85	89	84,24
P4	“melhor”	22	17,84	16	14,53	20	18,91	22	20,47	12	13,04	92	84,79
	“pior”	22	16,09	16	12,03	23	17,29	25	18,21	16	13,53	102	77,15
P5	“melhor”	24	20,22	17	14,14	18	17,55	13	17,51	26	19,89	98	89,31
P6	“melhor”	19	16,50	14	13,19	16	16,38	21	18,69	12	12,31	82	77,07
	“pior”	19	17,45	14	11,29	16	14,33	21	17,45	12	12,18	82	72,70
P7	“melhor”	23	19,48	14	17,22	19	18,39	23	17,87	14	14,91	93	87,87
	“pior”	23	18,87	13	14,17	23	16,41	22	17,33	15	14,27	96	81,05
P8	“melhor”	21	19,18	15	14,00	18	18,22	22	18,20	15	15,30	91	84,90
	“pior”	14	17,42	10	11,37	15	16,28	18	18,63	11	13,68	68	77,38
P9	“melhor”	22	18,52	19	15,62	18	20,16	15	20,28	17	17,51	91	92,09
	“pior”	19	17,57	15	12,73	18	17,38	19	18,09	18	13,25	89	79,02
P10	“melhor”	25	17,49	11	10,58	14	14,96	11	12,52	16	15,24	77	70,79
	“pior”	20	15,92	11	13,58	16	15,06	8	13,25	8	14,58	63	72,39
P11	“melhor”	21	15,07	14	12,87	24	17,74	18	16,30	18	14,96	95	76,94
	“pior”	20	14,23	12	10,71	25	14,83	17	13,27	18	12,38	92	65,42
Médias totais	“melhor”	22,54	18,15	15,27	13,86	19,36	17,88	20,00	17,83	17,00	15,19	94,17	82,93
	“pior”	20,40	17,48	13,00	12,94	19,70	16,38	20,00	17,12	15,00	13,46	88,10	77,40

### III.2.7. Desencontros entre as percepções de alunos e professores em relação à quantidade de trabalho realizado

Na análise do questionário a professores e alunos pode verificar-se que, de uma forma geral, os alunos consideram realizar menos actividades do que os professores afirmam fazer.

Alunos



Professores

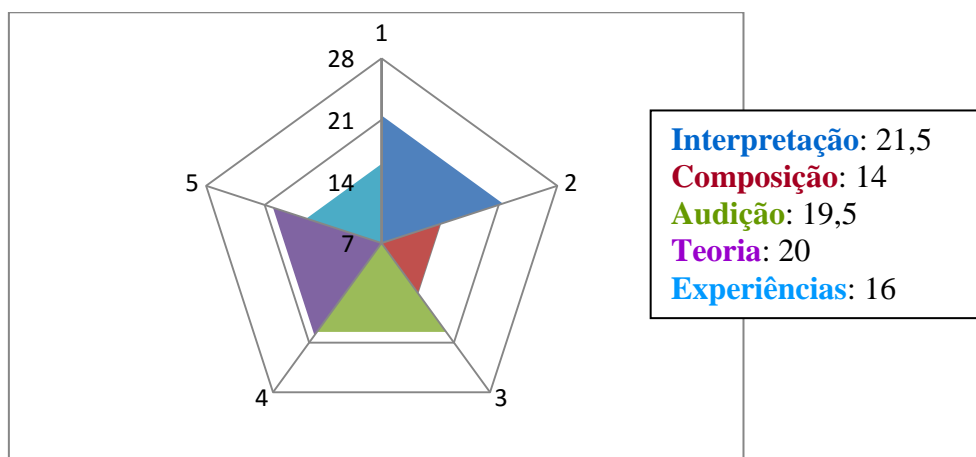


Figura 7. Gráficos de actividade musical total

Esta discrepância entre professor e alunos pode dever-se ao facto de a grande maioria dos professores (nove em onze) serem professores das turmas pela primeira vez e terem só um período lectivo de trabalho à altura da aplicação do questionário. No entanto, foi solicitada a resposta em relação ao 2.º ciclo do ensino básico (5.º e 6.º anos).

Durante as entrevistas que sucederam aos questionários, os professores aventaram outras explicações para esta contradição. P3 sugere que os alunos não teriam interpretado correctamente os itens do questionário: “Quando foi do inquérito que eles estavam a perguntar coisas que eram óbvias e eles estavam com dúvidas sem perceber bem o que é que lá estava a ser perguntado. O português ainda continua a ser assim um bocado...” (P3, Anexo II, p. 40).

Por outro lado, P8 considera que os alunos se referem à quantidade do reportório sem ter em conta a repetição e o aperfeiçoamento do trabalho: “Eles é um pouco mais o número de peças que aprenderam, ‘ah, só aprendemos duas’, mas aprenderam como?”; “E é isso que se calhar eles não percebem, que uma pessoa por repetir acaba por trabalhar menos número, no entanto, trabalhou aquela peça melhor.”; “(...) mas eu tenho muito mais trabalho do que eles, não é *(ri)*?” (P8, Anexo II, p. 115).

P5, P8 e P11, admitem que a preocupação é a de propiciar a prática e não explicitar os conceitos envolvidos nela: “(...) eles às vezes não percebem bem o... o conceito em si das coisas. Não sei se terão que perceber ou não, não sei. Têm é que vivê-las.”; “Nós não dizemos, ‘agora vamos fazer uma actividade de...’” (P5, Anexo II, pp. 70-71); “Sabes porquê, porque eu considero o cantar fazer uma leitura entoada, em que eles têm que fazer a leitura entoada e tal... para eles isso não é cantar. Certo?” (P8, Anexo II, p. 123); “Se calhar é natural, não é?, os miúdos têm que ter... tem que ser só a noção da experiência, da actividade que realizam, não é? Não estão a par daquilo que está para trás...” (P11, Anexo II, p. 170).

Ainda P11, refere a falta de tempo para realizar mais actividades musicais: “Se calhar o tempo que nós dispomos é pouco também, quer dizer, não dá para fazer mais.” (P11, Anexo II, p. 170).

### **III.2.8. Critérios de selecção das turmas “melhores” e “piores”**

Os alunos participantes foram seleccionados pelos professores, obedecendo a dois princípios: (1) duas turmas do 6.º ano de escolaridade por professor; (2) turmas diferenciadas em dois grupos, um de alunos “melhores” e outro de “piores”, de acordo com o critério dos professores.

No início das entrevistas foi pedido aos professores que clarificassem o critério de escolha das turmas “melhores” e “piores”, tendo a análise das respostas resultado na

elaboração do quadro 2. Como se pode verificar, P5 participou com uma única turma “melhor”, caracterizada como turma de sucesso, todos os outros seleccionaram duas turmas de acordo com o solicitado. Os critérios dos professores assentaram maioritariamente no sucesso versus insucesso escolar nas turmas “melhores” e “piores” respectivamente. Por vezes, o sucesso aparece associado à disciplina nas turmas “melhores” e à indisciplina nas turmas “piores”. No entanto, P8 e P10 referiram que as suas turmas “melhores”, embora com sucesso, tinham problemas disciplinares. Também se registaram critérios de selecção baseados exclusivamente nos conceitos de disciplina, nas turmas “melhores”, *versus* indisciplina, nas turmas “piores” (P1; P6). Nas turmas “melhores” é referido ainda o “nível cultural mais alto” (P7). Nas turmas “piores” aparecem referências a três outros critérios: “problemas sociais” (P3; P9), “falta de assiduidade” (P4 e P10) e “desinteresse” (P7). P1, P2 e P10 não tiveram alternativa pois apenas possuíam duas turmas de 6.º ano. Por fim, P4 disse ter escolhido as turmas por razões logísticas: “(...) escolhi estas duas porque calhavam no mesmo dia da semana, logo no período da manhã, e dentro do que eu podia escolher era uma turma com mais dificuldades e uma turma com menos dificuldades. Não houve assim um critério de decisão, foi mesmo por coincidência logística...” (P4, Anexo II, p. 53).

Quadro 2. Caracterização das turmas “melhores” e “piores”

Professor	Turmas	
	“melhor”	“pior”
P1	disciplina	indisciplina
P2	sucesso/disciplina	indisciplina
P3	sucesso	insucesso/problemas sociais
P4	sucesso	insucesso/falta de assiduidade
P5	sucesso	-----
P6	disciplina	indisciplina
P7	nível cultural mais alto	indisciplina/desinteresse
P8	sucesso/indisciplina	insucesso
P9	disciplina	indisciplina/problemas sociais
P10	sucesso/indisciplina	insucesso/indisciplina/falta de assiduidade
P11	sucesso/disciplina	insucesso/indisciplina

### III.2.9. Diferenças entre turmas “melhores” e “piores”

A quase totalidade dos alunos considera que nas turmas “melhores” se realiza mais trabalho do que nas turmas “piores” (com excepção da turma “pior” de P2 que apresenta valores mais elevados do que a “melhor”). Também a maioria dos professores refere que, a haver diferenças, se verifica mais quantidade de trabalho nas turmas “melhores”. Os professores P2 e P6 afirmaram ter desenvolvido o mesmo trabalho nas duas turmas e, por isso, responderam a um único questionário. As excepções são os casos de P4 e P7 que registam resultados mais elevados nas turmas “piores” do que nas “melhores” em relação ao trabalho total realizado.

Confrontados com estes resultados P7, mostrou estranheza em relação à diferença de resultados a favor da turma “pior”, é certo que no caso de P7 as diferenças são pouco expressivas: “Hum, uma boa pergunta essa. Não sei. Olha, não sei responder a isso, mas se difere aí não devia de diferir, pronto.” (P7, Anexo II, p. 99).

Já P4, que apresenta uma quantidade de actividades significativamente maior na turma “pior” explica esse facto com as dificuldades do grupo, o que conduziu a uma maior intensidade de trabalho, motivada pela realização de provas de aferição interna na disciplina, o que reverteu em mais trabalho teórico, como refere P4: “a teoria foi porque tive de preparar a prova de aferição...” (P4, Anexo II, p. 56); “os miúdos praticamente vinham a zero, aliás, a colega que esteve com eles no 5.º ano disse-me: ‘uma turma que ainda deu muitos problemas de comportamento no 5.º ano’, no 6.º ano já se conseguiu agarrar um bocadinho mais a turma, mas no 5.º ano praticamente não tinham dado nada, tinham dado muito pouco do programa, e, como é normal aqui, tiveram de fazer prova de aferição (...) e então eu tive de puxar um bocadinho mais por eles.” (P4, Anexo II, p. 54). Por outro lado, a turma “melhor” usufruiu mais de actividades lúdicas: “(...) eles tinham-me pedido que gostavam de explorar outras coisas a nível de música, gostavam de ver outras coisas, e eu também trouxe alguns filmes para explorarmos.” (P4, Anexo II, p. 56), uma vez que a turma “melhor” já possuía preparação musical: “vem com uma preparação excelente do 5.º ano, muitos alunos da turma X são músicos, estão a estudar música em conservatórios” (P4, Anexo II, p. 54); “Trabalhei um bocado pela experiência que eles não tinham tido ainda, dado que eles vinham muito bem preparados a nível de conteúdos, portanto, não me preocupei muito com os conteúdos.” (P4, Anexo II, p. 55)

### III.2.10. Interpretação

Analizados os questionários a professores e alunos, constata-se uma ligeira predominância das actividades da área de competência musical designada por interpretação no conjunto do trabalho lectivo. Este resultado reitera a perspectiva dos professores e alunos participantes na fase exploratória do estudo (Fase I).

Como se observa na Tabela 20, os professores consideram as actividades de interpretação centrais nas práticas lectivas, sendo a área de actividade mais frequente, em especial nas turmas “melhores”. No entanto, os alunos não têm esta percepção. Globalmente, os alunos das turmas “melhores” e “piores” não vêem diferença na quantidade de trabalho realizado. Verificam-se, no entanto, situações em que os alunos das turmas “piores” indicam realizar mais actividades de interpretação do que os das “melhores” (P1, P2 e P6). Nas turmas “melhores”, os alunos consideram fazer quase a mesma quantidade de actividades de interpretação que de audição e de teoria musical.

Tabela 20

*Interpretação – Análise de dados dos questionários a alunos e professores*

Professores	Qualidade Turma	Interpretação Professores	Interpretação Alunos
P1	“melhor”	24	14,60
	“pior”	21	16,70
P2	“melhor”	24	18,50
	“pior”	24	21,42
P3	“melhor”	23	21,96
	“pior”	22	18,67
P4	“melhor”	22	17,84
	“pior”	22	16,09
P5	“melhor”	24	20,22
P6	“melhor”	19	16,50
	“pior”	19	17,45
P7	“melhor”	23	19,48
	“pior”	23	18,87
P8	“melhor”	21	19,18
	“pior”	14	17,42
P9	“melhor”	22	18,52
	“pior”	19	17,57
P10	“melhor”	25	17,49
	“pior”	20	15,92
P11	“melhor”	21	15,07
	“pior”	20	14,23
Médias totais	“melhor”	22,54	18,15
	“pior”	20,40	17,48



## Interpretação – Análise das entrevistas aos professores

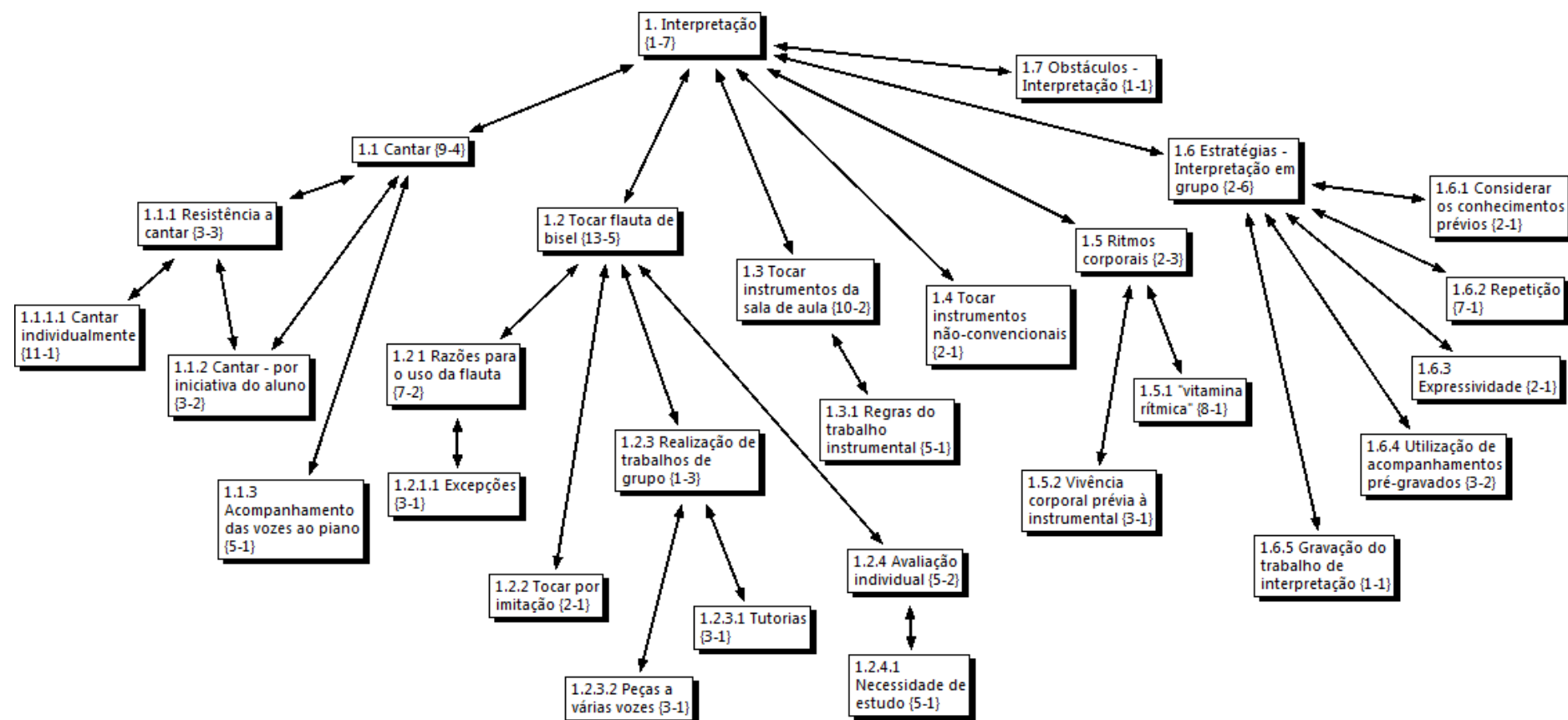


Figura 8. Rede de categorias - Interpretação

Nas entrevistas posteriores ao questionário, os professores continuam a mencionar a predominância das actividades de interpretação. Por exemplo: “Eu acho que é através da performance, da parte da performance na Educação Musical que tu consegues desenvolver mais competências, ou seja, porque ali não podes estar parado à espera, não é? Aquilo tudo é em tempo real, portanto, tu tens que aprender a desenrascar-te no momento.” (P5, Anexo II, p. 69).

A actividade de **canto, o uso da voz para cantar**, é mencionada por seis dos onze professores, no entanto, apenas P1 a refere como uma actividade regular no trabalho lectivo: “Cantavam sempre.” (P1, Anexo II, p. 21). Os professores consideram que os alunos fazem **resistência a cantar**. Alguns alunos não gostam de cantar: “Ah, detestavam cantar esses miúdos (turma “melhor”).” (P4, Anexo II, p. 58), outros alunos têm vergonha de o fazer: “(...) eu acho que na idade deles já têm um bocadinho de vergonha de cantar” (P7, Anexo II, p. 105) e outros não gostam de cantar no contexto formal: “(...) é engraçado há uma ou outra música que eles conhecem que anda por aí, uma pessoa está a tocar e eles colocam-se a cantar, alguns cantam outros nem tanto. E às vezes, não é bem assim que acontece mas é quase, ‘ok, vamos cantar’ e até aqueles que estavam a cantar desaparecem.” (P2, Anexo II, p. 33).

Quase todos os professores (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P10) partilham da convicção de que os alunos não gostam de **cantar individualmente** e, por isso, as actividades de canto são realizadas, quase exclusivamente, no contexto do grupo turma. Os professores afirmam que é uma questão de timidez, por exemplo: “Individualmente é que é aquela questão que eles não gostam de cantar porque também estão naquela fase, alguns já estão na mudança de voz, e não querem cantar e têm vergonha porque depois os outros riem-se e não sei quê e depois é assim um bocado mais, é mais complicado.” (P3, Anexo II, p. 48). Assim, embora haja excepções, a regra é que os alunos não gostam de cantar individualmente. Mesmo os alunos que têm uma prática de canto exterior à escola, se recusam a cantar: “Eu tenho uma aluna numa destas turmas que canta Fado lá no restaurante dos pais e não canta aqui, não quer cantar. Podia fazer uma demonstração aos colegas e não faz.” (P7, Anexo II, p. 106).

Para obviar a resistência dos alunos, P9 diz que só realiza **actividades de canto por solicitação dos alunos**. Por fim, P1 e P6 referem que utilizam o **piano para acompanhar as vozes** quando realizam actividades de canto.

De entre as actividades de interpretação realizadas, predomina a **utilização da flauta de bisel**. Todos os professores colocam a flauta de bisel no centro das práticas lectivas, como por exemplo: “(...) flauta é uma regra. Todas as aulas eles tocam flauta.” (P2, Anexo II, p. 26).

As **razões evocadas para a utilização da flauta de bisel** são: o gosto dos alunos pelo instrumento: “(...) eles gostam, gostam (*de tocar flauta de bisel*).” (P6, Anexo II, p. 91); a valorização do instrumento pela escola: “(...) a flauta é muito valorizada aqui na escola.” (P4, Anexo II, p. 59); a ausência de outros instrumentos na sala de aula: “É o instrumento que temos.” (P8, Anexo II, p. 123); a solução para as aulas que são leccionadas em salas comuns, não específicas para a Educação Musical: “(...) o facto de nós tocarmos muita flauta com eles é a única hipótese de a gente poder trabalhar numa sala que não é a sala de música, os instrumentos devem ser para aí... nem aparelhagem temos.” (P4, Anexo II, p. 59) e a sua acessibilidade, uma vez que todos os alunos o podem adquirir e transportar na pasta.

P2, por exemplo, defende o uso da flauta de bisel e reage às opiniões detractoras: “(...) ainda há pouco tempo estive numa formação com colegas nossos e, de facto, fico um bocado... um bocado, nem sei se é triste se é escandalizado, quando eles dizem, ‘eh pá, a flauta...’, quando é a flauta que eles trabalham todos os dias. Eu pessoalmente gosto de flauta e gosto, gosto que os miúdos gostem de flauta.” (P2, Anexo II, p. 26). P5 enfatiza também as vantagens do instrumento e o gosto dos alunos por ele: “Super prático, super... qualquer um tem, não é verdade? Portanto, todos podem e descobrem rapidamente de ouvido... Eu odiava ao princípio e quando comecei a dar flauta, tive que aprender sozinha, não é? Depois descobri que realmente hoje em dia os miúdos gostam mesmo. Nós temos aqui miúdos que faltam, que não trazem material nenhum para as aulas, mas trazem-me a flauta. A flauta não tem tantos problemas de afinação como as pessoas dizem, não tem tantos.” (P5, Anexo II, p. 75).

No entanto, algumas **excepções ao uso da flauta de bisel** se verificam. Por necessidade de realizar outras actividades, ou por não agradar aos alunos a prática do instrumento, o que é referido apenas por um professor, P10.

O ensino da flauta de bisel baseia-se na **imitação do professor**, como indica P8.

O **trabalho de grupo** surge como uma prática frequente na leccionação da flauta de bisel. No âmbito do trabalho de grupo, surge a utilização de **tutorias** na flauta de

bisel, em que os alunos com mais competências ajudam os colegas com mais dificuldades, como referem P6 e P8: “(...) arranjei pares de alunos, alunos com mais dificuldades ficaram com alunos melhores... e responsabilizei, tipo tutorias, e então foi engraçado, umas funcionaram e até... sentiam-se responsáveis pelo que o colega conseguisse tocar e era trabalho feito fora da aula.” (P6, Anexo II, pp. 94-95).

Com estas estratégias os professores conseguem realizar actividades de maior complexidade, como é o caso das peças que implicam a **execução de duas ou mais melodias em simultâneo** (P4, P8).

A interpretação na flauta de bisel é um dos elementos fundamentais da **avaliação individual dos alunos**, como referem P2, P3, P4, P6 e P7: “(...) uma coisa que eu faço, por exemplo, também, principalmente na parte de flauta, é ouvi-los. ‘Olha, hoje vou-te ouvir’. E isto para mim é um teste, é como se fosse um teste. E eles têm alguma responsabilidade depois disso, porque percebem ‘eh pá, isto hoje não correu bem para a próxima vez tem de correr melhor.’” (P2, Anexo II, p. 33). P6 afirma que os alunos gostam de realizar este tipo de avaliação: “(...) a nível da avaliação individual gostam, gostam, gostam.” (P6, Anexo II, p. 91). P3 menciona a sua prática de informar os encarregados de educação sobre a realização de avaliações individuais na flauta e depois comunica o resultado das mesmas: “(...) que é para haver um controlo, porque, quer queiramos quer não, os pais estão sempre a pôr questões, porque que é que é isto? Porque que é que é aquilo? Porque é que aquele fez aquela música? Porque é que aquele tem... Se não há uma coisa escrita, se não há um teste, como é que se justifica ter essa nota, não é?” (P3, Anexo II, p. 42-43).

Os professores consideram que, para os alunos evoluírem na prática da flauta de bisel, é **necessário estudo** extra-aula. A falta de estudo autónomo por parte dos alunos é um factor de frustração para os professores e também para os alunos, uma vez que impede o bom desempenho no instrumento, como referem P6 e P8 “(...) eles acham que só têm de pegar na flauta quando vêm para a aula, em casa não têm que estudar (...) eu dizia, ‘eh pá, dediquem meia hora por dia, não é nada, é um bocadinho’, mas eles não percebem então só pegavam na flauta para vir para a aula. Resultado, depois às vezes não conseguiam tocar, ficavam frustrados, e até choravam. Choravam, e acaba por não se aproveitar tanto por causa disso” (P6, Anexo II, p. 90). As avaliações individuais na flauta de bisel são a estratégia encontrada pelos professores para levar os alunos a

estudar em casa, como afirma P7: “Eles em casa só estudam quando eu digo que é para avaliação, porque de resto é uma das coisas ingratas...” (P7, Anexo II, p. 99)

Os **instrumentos da sala de aula**, ou instrumentos Orff, são utilizados por sete dos onze professores. O cumprimento das **regras do trabalho instrumental** por parte dos alunos é importante para a realização de actividades com instrumentos da sala de aula, como enfatizam P7 e P10. Por outro lado, P9 afirma que os seus alunos têm uma relação livre com os instrumentos: “(...) dou-lhe a liberdade para mexer nos instrumentos, para... Aquilo é deles. E como é deles... Porque os instrumentos são deles, fazem parte do ambiente deles, percebes?” (P9, Anexo II, p. 134).

No âmbito dos recursos instrumentais utilizados para o desenvolvimento das actividades de interpretação, P3 refere a utilização de **instrumentos não convencionais**: “(...) eu recorri a instrumentos alternativos, vou-lhe chamar assim, porque aquilo não são instrumentos efectivamente. Foi com latas das azeitonas, de metal, para fazermos ostonatos.” (P3, Anexo II, p. 44).

Por outro lado, P4, P7 e P9 mencionam o recurso a **ritmos corporais**, à utilização dos sons do corpo para a produção musical. P4, descreve demoradamente um exercício rítmico com sons corporais que criou e que denomina “**vitamina rítmica**” (P4, Anexo II, pp. 55, 56, 62, 63). P7 afirma que realiza sempre uma **vivência corporal prévia à instrumental**: “É assim, eu primeiro vivo corporalmente e só depois é que passo para os instrumentos.” (P7, Anexo II, p. 100).

Os professores referem diferentes **estratégias para a interpretação em grupo**. Por exemplo, P1 utiliza a flauta ou a voz para a realização da parte melódica e cria ritmos para fazerem o acompanhamento instrumental. Já P8 considera mais produtivo o trabalho por fases dedicadas a práticas interpretativas específicas, sem concomitância entre si: “Dividi o trabalho em fases. Quando uma pessoa está a trabalhar a voz, trabalhamos a voz, quando trabalhamos instrumentos, trabalhamos instrumentos. Especializar. Quando eles começam a ter algum à-vontade, mudar? Não. Começámos com peças instrumentais, entretanto apareceu o Natal e nós trabalhámos a parte coral.” (P8, Anexo II, p. 115). P11, por seu lado, privilegia os conhecimentos prévios, dando continuidade ao trabalho nas áreas em que os alunos revelam maior proficiência.

P8 e P11 consideram que grande parte do trabalho de interpretação se refere à **repetição**, o que reduz a produtividade mas é a forma de garantir a evolução dos alunos:

“(…) na música é assim, é a repetição, a repetição. Podemos mudar de estratégia, podemos mudar de peça mas estamos a repetir, estamos a repetir, até eles perceberem, chegarem, serem capazes de.” (P8, Anexo II, p. 115); P8 junta que a repetição se verifica com mais intensidade nas turmas “piores” e observa que se trata de uma prática extenuante: “Portanto, conseguiu-se, mas foi à base do repete, repete, repete, repete... ‘Eh pá, isto tem que entrar a bem ou a mal’ (*ri*). Mas foi um bocado... esgotante.” (P8, Anexo II, p. 122).

P8 mencionou a importância de **promover a expressividade dos alunos** no âmbito da interpretação musical: “Eles tinham o hábito de pegar no instrumento e aquilo era ‘ai meu Deus’, saía dali com uma dor de cabeça. E eu, ‘olhe, flauta, piano’. Levantar desafios, agora vamos fazer piano, depois mediante a peça, aquilo que a peça pede, ‘aqui, se calhar, é mais forte, há um crescendo depois há um diminuendo’”. (P8, Anexo II, p. 115).

P1, P2 e P3 fazem referência à utilização de **acompanhamentos pré-gravados**.

P4 refere o hábito de **gravar os trabalhos** de grupo no âmbito da interpretação.

Sobre os **obstáculos que os alunos colocam às práticas de interpretação musical**, P2 afirmou não existirem, pelo contrário: “Eu acho que é exactamente ao contrário, o maior entrave que eu lhes posso dar é não os deixar fazer isso (*actividades de interpretação musical*).” (P2, Anexo II, p. 30).

### III.2.11. Composição

Da análise dos questionários a professores e alunos, retira-se que as actividades da área de competência musical designada por composição são as que ocupam menor espaço no trabalho lectivo. Este caso já se notara na fase exploratória do estudo (Fase I).

Como se vê na Tabela 21, tanto os professores como os alunos consideram que as actividades de composição têm uma presença reduzida no conjunto das actividades lectivas. No conjunto, os alunos indicam menor quantidade de actividades de composição do que os professores referem, embora haja diversas excepções (turmas “piores” de P2, P3, P7, P8 e P10 e turmas “melhores” de P3 e P7). Os professores assinalam mais trabalho de composição nas turmas “melhores” do que nas “piores”. Esta diferença não se verifica de forma tão acentuada na leitura dos questionários dos alunos, uma vez que nas turmas “piores” de P1, P2 e P10 os alunos consideram fazer mais actividades de composição do que os seus colegas das turmas “melhores”.

Tabela 21

*Composição – Análise de dados dos questionários a alunos e professores*

Professores	Qualidade Turma	Composição Professores	Composição Alunos
P1	“melhor”	20	12,53
	“pior”	15	14,16
P2	“melhor”	16	11,58
	“pior”	16	17,33
P3	“melhor”	12	15,48
	“pior”	8	13,01
P4	“melhor”	16	14,53
	“pior”	16	12,03
P5	“melhor”	17	14,14
P6	“melhor”	14	13,19
	“pior”	14	11,29
P7	“melhor”	14	17,22
	“pior”	13	14,17
P8	“melhor”	15	14,00
	“pior”	10	11,37
P9	“melhor”	19	15,62
	“pior”	15	12,73
P10	“melhor”	11	10,58
	“pior”	11	13,58
P11	“melhor”	14	12,87
	“pior”	12	10,71
Médias totais	“melhor”	15,27	13,86
	“pior”	13,00	12,94

## Composição – Análise das entrevistas aos professores

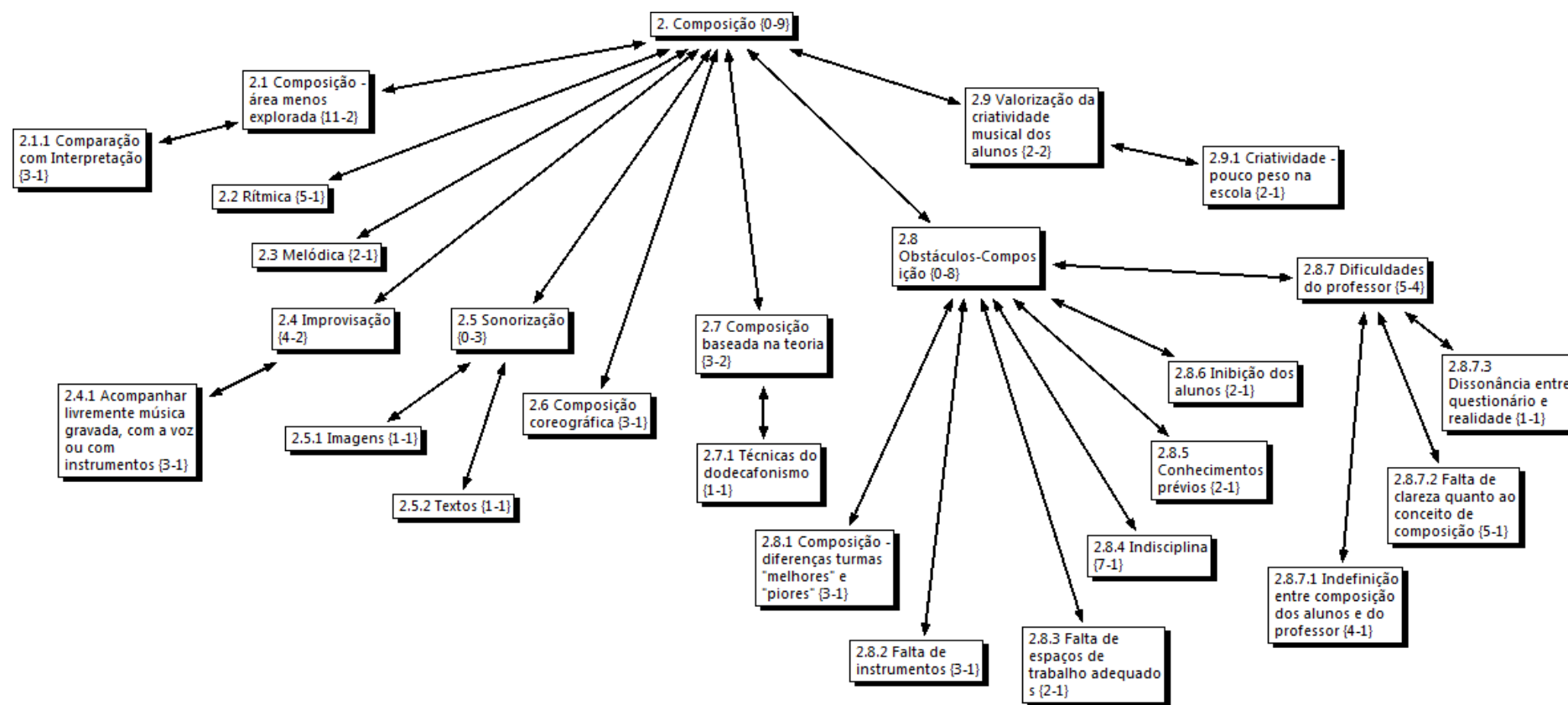


Figura 9. Rede de categorias - Composição



Nas entrevistas posteriores ao questionário, foi possível clarificar alguns aspectos sobre as actividades de composição realizadas nas aulas de Educação Musical.

Embora os professores mencionem algumas, a maioria reconhece que **as actividades de composição são pouco exploradas** ou mesmo inexistentes nas suas práticas lectivas, como por exemplo: “É assim, eu tenho pena de não fazer mais isso (*actividades de composição*). (...) Faço algumas... mas, quer dizer, proporcional aos outros itens não faço.” (P7, Anexo II, p. 103, 105); “(...) a composição nunca tínhamos trabalhado. (...) fazer uma canção, ou fazer outra peça musical, realmente não aconteceu” (P10, Anexo II, p. 146); “(...) a composição de uma música... nós nunca fizemos” (P11, Anexo II, p. 171). Por fim, P1 refere-se às actividades de composição realizadas pelos alunos com alguma incredibilidade: “Que os miúdos fizessem? Composição? (...) Não, não, não. Eles fizeram muito pouco. Viam como é que eu fazia...” (P1, Anexo II, p. 13);

Dois **professores comparam as actividades de composição com as de interpretação** e consideram que as segundas são mais vantajosas no trabalho lectivo, tanto na perspectiva dos alunos como dos professores. P2 refere que os alunos preferem as actividades de interpretação às de composição, que estas implicam uma experiência mais dilatada no tempo e não são compensadoras em termos de resultados finais: “São situações que vão demorar muito tempo, comparativamente, por exemplo, com a preparação de alguma coisa para tocar, uma peça. E como eu faço muito isso, eu praticamente numa aula de 90 minutos consigo pôr uma melodia em flauta, e às vezes até, com alguma dificuldade, tocada. (...) sei que é difícil compor e não podemos esperar os mesmos resultados de alguma coisa que já foi feita. Mas os resultados que vão surgir dali, perante os olhos dos miúdos, eu considero sempre que é um resultado fraco comparativamente com uma interpretação e por isso depois acabo sempre por fugir um bocadinho à composição. (...) para ter bons resultados de composição é um trabalho que requer ser feito muitas vezes e com muita regularidade. (...) ensino-lhes uma música e vejo que eles gostam e tenho a certeza que se não apostasse tanto nisso, apostasse mais, por exemplo, numa divisão entre isso e a composição eu sairia a perder, quer eu como professor, quer os alunos em termos de gosto e de prazer do que fazem, por isso acabo sempre por não privilegiar tanto a composição.” (P2, Anexo II, pp. 30-31). P3 considera que, frequentemente, os alunos não respeitam as regras das actividades de composição e, por isso, prefere a interpretação: “nem sempre eles

cumprem as regras a nível da composição, portanto, acabo por praticar mais coisas já estudadas por mim, obviamente, depois estudadas por eles e depois é executar, pronto.” (P3, Anexo II, p. 41).

As actividades de composição são realizadas, maioritariamente, no **contexto rítmico**, como referem os professores P4, P5, P7 e P10, por exemplo: “(...) os ritmos é mais fácil. Isso aí trabalha-se mais, basta ser um a fazer e os outros repetirem, pronto, de certa maneira estão a criar qualquer coisa. (...) Houve um grupo que quis fazer só ritmos. Pronto fez só ritmos corporais, com uma lógica, com uma ordem, com uma ordenação, fez só ritmos.” (P10, Anexo II, p. 146).

A **composição com recursos melódicos** é realizada por apenas dois professores, P5 e P10.

A **improvisação** é mencionada por dois professores, no entanto, parece não ser considerada como uma verdadeira actividade de composição: “(...) dentro da improvisação é evidente que eles estão a compor, entre aspas, não é?” (P10, Anexo II, p. 146). O ritmo aparece associado à improvisação, no contexto do **acompanhamento livre de música gravada com a voz ou com instrumentos**: “(...) sobre músicas que já existam, ritmos para acompanhar, ou palavras para acompanhar.” (P5, Anexo II, p. 71).

Dois professores referem **actividades de sonorização**, de **imagens** e de **textos**, como se exemplifica: “Eu fiz com eles um trabalho de música e imagem. Primeiro a partir de imagem mesmo, de desenhos, portanto, eles tinham que compor música para aqueles desenhos e depois... Desenhos animados, tirava-lhes o som e eles tinham que fazer toda a banda sonora para aquele desenho animado.” (P10, Anexo II, p. 155); “Nunca trabalho a partir do nada. Trabalho sempre, ou com indutores de... sei lá, ou de histórias, ou de... sonorização de histórias, que eu acho que é o primeiro passo quando eles começam.” (P5, Anexo II, p. 71). A **coreografia de músicas** é identificada pelos professores P8 e P10 como uma actividade de composição pela estreita articulação entre a música e o movimento corporal.

O professor P1 relata **actividades de composição baseadas na teoria musical**, como por exemplo: “(...) criar composições mas mais vocacionado para a teoria, ou seja, quando dei a alternância dos compassos fiz questão que eles dominassem, pelo menos a parte rítmica, no compasso x posso usar esta figura e estas e compor livremente. Portanto, fiz um trabalho tipo, uma pauta foi em 4 por 4... ‘Agora, à vossa

escolha, vocês vão compor uma melodia, têm que usar as notas' (...) 'não façam os compassos todos iguais, não são todas semibreves'. Portanto, 'puxem um bocadinho pela vossa criatividade porque há tantas coisas para usar, há colcheias, há as pausas, as mínimas'..." (P1, Anexo II, p. 13-14).

P8 descreve uma actividade de composição apoiada em conhecimentos teóricos, utilizando **técnicas características do dodecafonismo** (sistema de organização sonora baseada em séries de doze sons, criada na década de 1920 pelo compositor austríaco Arnold Schoenberg): "(...) fazer deles um compositor. Aproveitei a classificação de intervalos para darmos a retrógrada, a inversão... e isso eles custou-lhes a perceber... pus no quadro expliquei-lhes como é que se fazia e depois eles tinham que criar uma peça deles, uma melodiazinha, notas à sorte, em que depois tinham que fazer tudo isso. E depois davam-me a peça a mim, eu passava no Sibelius, na sala passava no Sibelius e era a peça da turma. Tinham que fazer a peça, a retrógrada, a retrógrada invertida, tinham de fazer os quatro, o eixo do x e do y. Fizemos um exercício. Eles gostavam era de fazer o espelho, porque a outra têm que fazer contas, não é?, 'isto é uma 4.<sup>a</sup> descendente, agora aqui é ascendente'. Pronto, às vezes enganavam-se, normal, perfeitamente normal, em que eu depois corrigia. E depois eles ouviam e era curioso o silêncio absoluto que essa turma fazia para ouvir a peça, 'esta é a minha, esta é a minha, esta é a minha' (*ri*). Por acaso foi engraçado." (P8, Anexo II, pp. 116-117).

Como justificação para a presença diminuta da área de composição nas actividades lectivas, os professores enunciam diversos obstáculos. As características das turmas, em particular as **diferenças entre as turmas "melhores" e "piores"**, é um dos aspectos evocados. P3 realça a diferença ao nível da capacidade criativa e da própria valorização da criatividade. P8 observa que os alunos da turma "pior" não possuem a assertividade que lhes permita realizar e apreciar as actividades de composição.

A **escassez de instrumentos musicais** é um obstáculo identificado por alguns professores: "E aqui a nível de composição, quando uma pessoa tem instrumental Orff eles têm essa noção. Uma pessoa põe a escala pentatónica e eles começam a explorar e eu, 'ora ouçam, ora reparem' e eles tentam imitar." (P8, Anexo II, p. 116).

Outro dos obstáculos referidos é a **falta de espaços de trabalho adequados**, como aponta P7, para obviar o problema costuma trabalhar no pátio da escola para todos poderem experimentar as suas composições sem incomodarem os colegas.

Vários professores consideram que as actividades de composição causam desordem no funcionamento normal da aula, sendo potenciadoras da **indisciplina**, por exemplo: “(...) essas actividades de composição há sempre mais perturbação e têm de estar muito bem pensadas para resultar, eu acho que é difícil fazer essas coisas logo assim no início.” (P6, Anexo II, p. 86); “(...) acompanhar livremente, desatam num... despistam-se completamente e em vez de fazer... começam a fazer cada um o seu ritmo e, às tantas, é um caos na aula que não dá. É o caos na aula.” (...) Viram-me a aula de pantanas.” (P7, Anexo II, p. 107). “Eu acho que é a situação... talvez mais difícil de conseguir, porque é aquela em que toda a agitação e indisciplina interferem muito com aquilo que se pretende, com o objectivo que se pretende e, portanto, facilmente aquilo que eu iria propor cai numa situação de mal-entendido relativamente aos miúdos, eles não vão conseguir compreender...” (P11, Anexo II, pp. 167-168).

A falta de **conhecimentos prévios** dos alunos é também um elemento mencionado como obstáculo à composição: “(...) é preciso eles terem um bocado de conhecimento também, para fazerem alguma coisa também construtiva e com jeito, não é? (...) depois, se calhar, partir-se para essa parte da composição.” (P6, Anexo II, p. 86).

Por fim, de acordo com P5, a **inibição dos alunos**, na faixa etária em causa, reflecte-se na sua capacidade criativa: “quando eles não têm essa preparação... Porque a composição, não há dúvida alguma que tem a ver também com vivências anteriores. (...) é uma idade inibidora da criatividade. É quando eles começam a recolher a criatividade, no meu entender. Açam que não são suficientemente bons... É mais um sentido crítico também individual, para eles, autocrítico. Na escola primária os miúdos não têm qualquer tipo de inibição de fazer qualquer coisa, seja o que for... Quando chega aqui, o 5.º ano ainda começam, mas o 6.º ano então é... (...) é tudo teso, é tudo contido, é tudo...” (P5, Anexo II, pp. 71-72).

Vários professores assumem ter **dificuldades em relação à leccionação da área de composição**, como se verifica nas seguintes declarações: “A composição... a composição... eu tenho alguns problemas de composição.” (P2, Anexo II, p. 30); “É uma área que tenho de trabalhar mais com eles, percebes? Mas temos que dar uma volta a isto, esta escola tem que...” (P4, Anexo II, p. 61); “Tento. Mas é também limitação minha, confesso.” (P5, Anexo II, p. 73); “(...) todos os anos tenho mais dificuldade, é nesta parte da composição, acho que trabalho pouco, tenho que trabalhar mais. (...) Se calhar sou eu que estou errada ou precisava, se calhar, de trabalhar mais nessa parte, eu

na faculdade fiz bastantes actividades que se podem aplicar, mas uma coisa é uma pessoa adulta fazer, outra coisa é uma criança fazer, não sei... mas é, é, dessas cinco é a parte que eu tenho mais dificuldade em aplicar.” (P6, Anexo II, pp. 85-86).

No âmbito das dificuldades dos professores descortinam-se algumas que se prendem com a noção de composição no contexto da sala de aula. Por um lado, uma **indefinição entre composição dos alunos e do professor**: “(...) usei, por exemplo, temas que eu trabalhei, conhecidos (...) fiz alguns arranjos, vou chamar a isso composição.” (P1, Anexo II, p. 13); “(*quando fala de composição está a falar do seu trabalho ou do dos alunos?*) Do meu trabalho, sim. Mais do meu. Na composição eles, pronto, em termos melódicos e práticos... não fizeram.” (P1, Anexo II, p. 13).

Por outro lado, alguns professores denotam **falta de clareza quanto ao conceito de composição**, verificando-se, frequentemente, um certo mistifório entre interpretação e composição: “Da interpretação, pois. Lá está, às vezes associo uma coisa à outra (*interpretação e composição*) e acabo por não responder tão claramente como...” (P1, Anexo II, p. 14); “Se a construção (*construção de músicas*) é interpretação...” (P11, Anexo II, p. 171); “(*Os alunos fazem sugestões no âmbito da composição?*) Quer dizer, se tivermos a cantar e um aluno resolver perguntar qualquer coisa ou tirar uma dúvida e (*ri*) nesse sentido pode ser uma contribuição, não é?” (P11, Anexo II, p. 171).

Estas dificuldades conceptuais conduzem, naturalmente, a alguma **dissonância entre as respostas dadas no questionário e a realidade da sala de aula** em relação às actividades de composição: “Claro. Se calhar está um pouco excedido esse valor (*atribuído à composição, no questionário*).” (P1, Anexo II, p. 14).

Os professores que realizam actividades de composição **valorizam a criatividade musical dos alunos**: “Foram eles que criaram as músicas e fizeram coisas giríssimas, nós estávamos espantados, eles fizeram os cartazes com os desenhos que criaram, com corte, colagem e desenho, e depois transpuseram isso para a música.” (P4, Anexo II, p. 62); “(...) as canções, as melodias, que eles inventaram, tinham piada, quer dizer, eram coisas lógicas, não era... que tinham sentido.” (P10, Anexo II, p. 152).

P5 considera que **criatividade tem pouco peso na escola**, o que faz com que os alunos tenham pouco hábito de explorar as suas capacidades criativas.

### III.2.12. Audição

Estudados os resultados dos questionários a professores e alunos, verifica-se uma presença moderada das actividades da área de competência musical denominada audição no conjunto do trabalho lectivo na disciplina de Educação Musical.

De acordo com os dados apresentados na Tabela 22, os professores consideram realizar mais actividades de audição do que os alunos referem e P4, P7, P10 e P11 indicam uma ligeira predominância dessas práticas nas turmas “piores” em relação às “melhores”. Porém, os alunos indicam mais actividades de audição nas turmas “melhores” do que nas “piores”, com excepção dos alunos das turmas “piores” de P2 e P10 que dizem fazer mais do que os seus colegas das turmas melhores.

Tabela 22

*Audição – Análise de dados dos questionários a alunos e professores*

Professores	Qualidade Turma	Audição Professores	Audição Alunos
P1	“melhor”	24	18,00
	“pior”	21	16,41
P2	“melhor”	21	17,42
	“pior”	21	18,75
P3	“melhor”	21	18,70
	“pior”	19	17,29
P4	“melhor”	20	18,91
	“pior”	23	17,29
P5	“melhor”	18	17,55
P6	“melhor”	16	16,38
	“pior”	16	14,33
P7	“melhor”	19	18,39
	“pior”	23	16,41
P8	“melhor”	18	18,22
	“pior”	15	16,28
P9	“melhor”	18	20,16
	“pior”	18	17,38
P10	“melhor”	14	14,96
	“pior”	16	15,06
P11	“melhor”	24	17,74
	“pior”	25	14,83
Médias totais	“melhor”	19,36	17,88
	“pior”	19,70	16,38

## Audição – Análise das entrevistas aos professores

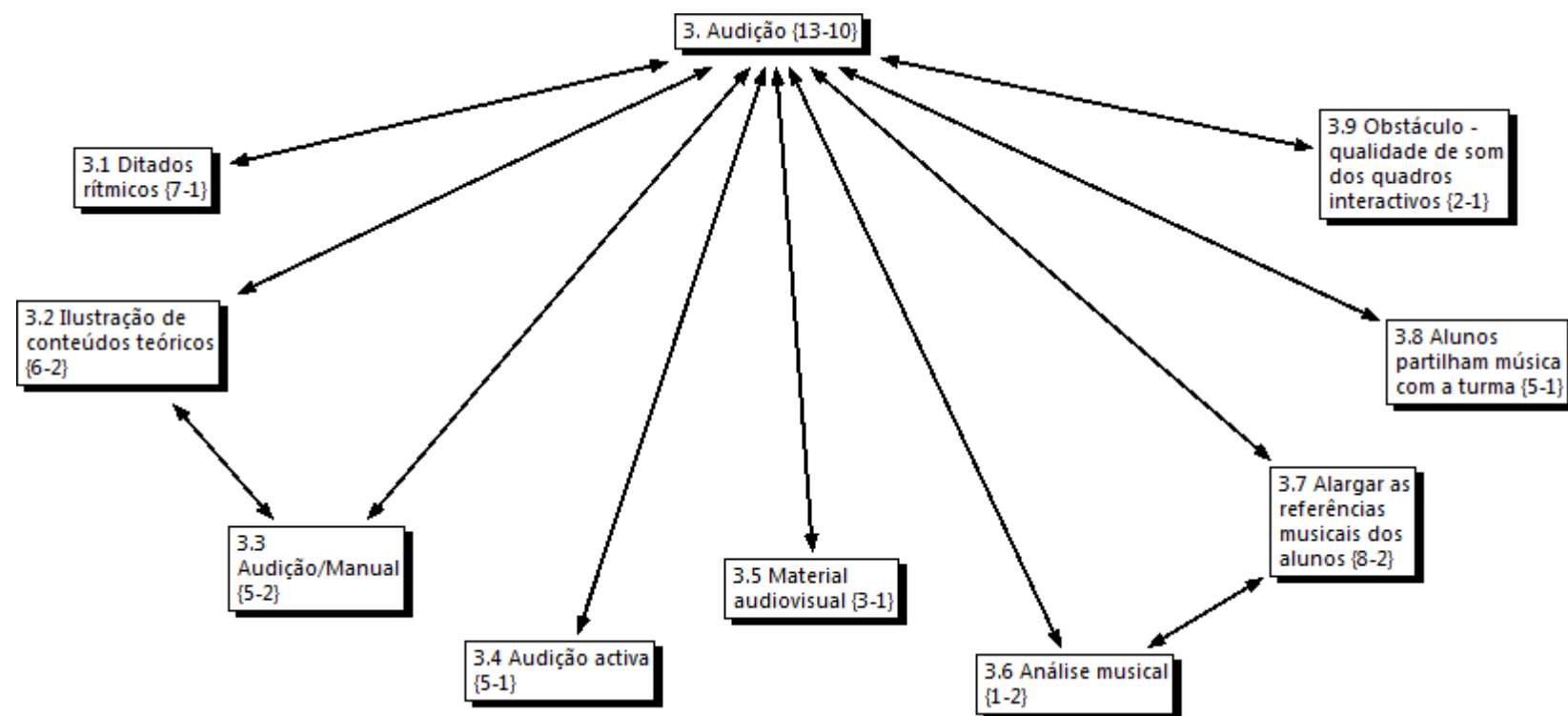


Figura 10. Rede de categorias - Audição

Nas entrevistas que sucederam aos questionários, os professores referem as actividades de **audição**, embora seja desigual a importância atribuída às mesmas. P8 incide muito na audição: “(...) ouviram bastantes peças, isso ouviram, muito.” (P8, Anexo II, p. 118) e costuma tocar para os alunos. P9 faz muito pouca audição: “Faço, mas faço muito poucas. Não faço sempre.” (P9, Anexo II, p. 135). P6 realiza audição musical porque ela é do agrado dos alunos: “É, porque eles percebem, gostam e aderem muito a essas actividades.” (P6, Anexo II, p. 89) e P11 parece encarar a audição como a simples acção de ouvir música: “Audição pela audição. Audição pela audição.” (P11, Anexo II, p. 166).

Os **ditados rítmicos**, actividade auditiva fortemente associada à teoria, são frequentes nas práticas lectivas de muitos professores, como por exemplo: “Ditados rítmicos foi uma coisa que funcionou muito bem. (...) Sim, fizeram muitos.” (P1, Anexo II, p. 15); “(...) todos os dias, eles fazem um ditado rítmico todos os dias, porque a vitamina rítmica que eles fazem eles depois têm que a escrever, todos, e só depois é que o colega mostra o que é que escreveu. E depois a gente corrige, compara o que é que está mal e o que é que está bem... eles vão fazendo.” (P4, Anexo II, p. 62); “(...) ditados rítmicos, por exemplo, com as várias figuras, portanto, temos de fazer vários, para ter a noção da duração das notas, pronto.” (P11, Anexo II, p. 169).

Grande parte das actividades de audição têm por objectivo a **ilustração de conteúdos teóricos**. Por exemplo: “(...) cada assunto que eu tratava, tentava sempre associar com outros exemplos musicais. (...) Usei muito, música usei muito. Trouxe vários exemplos de monofonia, quando falei da monofonia. Foi um bocadinho difícil de arranjar monofonia, mas usei, por exemplo, coisas medievais, assim como usei também coisas mais modernas. E polifonia para eles poderem perceber e distinguir o que é que é a monofonia, que é uma só linha melódica com o mesmo ritmo, e a polifonia, que é o mais usual que a gente ouve hoje em dia, não é?” (P1, Anexo II, p. 15); “ (...) utilizo muito a audição, de facto, para o encaixe das situações teóricas. Porque falar, muitas vezes, explicar-lhes, sei lá, explicar-lhes o que é uma forma não é fácil. No caso, se ouvirem uma música e explicar-lhes: ‘olhem, aqui vocês aqui têm isto, depois têm esta parte aqui que é completamente diferente’, é mais fácil de explicar. E utilizo muito a audição para isso. E depois na parte de instrumentos, como falamos muito de instrumentos, no caso do 5.º ano, na parte dos instrumentos da orquestra, na parte do



instrumental Orff. No 6.º ano, o caso dos instrumentos tradicionais. Acabo sempre por mostrar muita música, muitos exemplos.” (P2, Anexo II, p. 31).

As actividades de audição decorrem, muitas vezes, das **sugestões do manual da disciplina**: “Por exemplo há uma parte do livro que eu dei, mais nos 5.<sup>os</sup> anos, que foi do Louis Armstrong.” (P1, Anexo II, p. 15); “É que este livro parte muito da audição. E, portanto, eles trabalham, por exemplo, o ritmo. Ouve-se esse ritmo numa melodia qualquer (...) cantam, batem ritmos com instrumentos, esse ritmo, o galope, e depois, só depois é que trabalham músicas (...) eu parto da audição porque é sugestão também do livro.” (P7, Anexo II, p. 99); “O livro propõe apenas o início, eu depois procuro aprofundar, pesquisando materiais e pesquisando exemplos e trazendo exemplos que não estão no livro indicados... e que lhes dou nas aulas.” (P11, Anexo II, p. 166).

Alguns professores mencionam o recurso a exercícios de **audição activa** por oposição a uma postura estática face ao acto de ouvir: “E geralmente a peça que nós trabalhávamos, que estávamos a ouvir, havia sempre alguma parte prática, ou acompanhar com ritmo ou acompanhar com a flauta... É aqui. Também para eles terem a noção de espaço e tempo” (P8, Anexo II, p. 118); “(...) quando se faz a audição, não é?, faz-se depois também a parte prática, não é?, o tema A, o tema B... e eles depois gostam e de tocar e tudo. Eles gostam de fazer, agora o problema é dar aquele passo, percebe? Apresentar a coisa de uma maneira atractiva.” (P10, Anexo II, p. 153).

Os **audiovisuais** são utilizados pelos professores para facilitar as aprendizagens, mas também como recurso para cativar as turmas mais turbulentas: “E nesta escola temos a possibilidade, este ano, de usar uma boa aparelhagem, um bom projector e a ligação à Internet o que permite explorar exemplos disponíveis na Internet sobre aquilo que o livro traz, eles vêem e ouvem e têm... tento provocar essa experiência nos miúdos.” (P11, Anexo II, p. 166); “Para os cativar. Bom, e para que eles ouvissem outro tipo de coisas através da imagem, porque, quer dizer, aguentar estes meninos...” (P10, Anexo II, p. 153).

A **análise de peças musicais** é mencionada por P8 como uma prática que agrada aos alunos: “Vamos à interpretação da peça nesse sentido e quais são as ideias, por exemplo, a interpretação das peças a nível auditivo, fazer a análise estética muito simples. Qual é a ideia do compositor? Costumo-lhes apresentar o 4.º andamento da 6.<sup>a</sup> de Beethoven, A tempestade. Sem eles saberem que é a tempestade, primeiro de nada.

Em que eles começam-me a dizer coisas e eu começo a escrever no quadro, o fogo, animais a fugir, a água e tal. Depois no fim vamos tentar perceber o que é aquilo, uma tempestade. Depois ouvem mais uma vez com a minha explicação, aqui ouvimos isto, agora damos atenção a isto, depois damos atenção àquilo. Eles geralmente gostam, gostam disso. Gostam dessa actividade e pedem-me novamente essa actividade.” (P8, Anexo II, p. 115).

Os professores referem que procuram **alargar as referências musicais dos alunos**, através da audição de variados géneros e estilos musicais: “(...) acabo por dar mais a parte clássica, mas isso é porque, porque sei que é a parte que lhes falha também mais a eles, não é? Ou a tradicional. Porque é o que lhes falha, o que não têm tanto ao lado, ou no dia-a-dia.” (P5, Anexo II, p. 73); “(...) que gostem de ouvir e não possam dizer assim ‘eu gosto de um estilo e não quero aquele, ai, ai, não sei quê’ (...) Mas porque é que não se pode ouvir aquele estilo? Podemos apreciar, há uns que gostamos mais do que outros, mas sabemos dizer porque é que não gosto, não é? Há muita coisa que eu também não gosto, mas eu para dizer que não gosto tenho que ouvir ou tenho que experimentar” (P6, Anexo II, p. 94); “(...) eu uso a audição para eles poderem ouvir alguma música clássica porque, senão, a música clássica é coisa que... Por exemplo, aproveitei o Dia do Mar, por exemplo, para... o Debussy e outros compositores que fui encontrando... Portanto, tentar aproveitar essas circunstâncias para os fazer ouvir música clássica, ou, pelo menos, não aquela que eles estão habituados. Por exemplo, o José Afonso, por exemplo, outro tipo de compositores nossos, portugueses (...) E aderem, quer dizer, depois fazem, não é? Mas a audição é essencialmente orientada para eles poderem ouvir outro tipo de música. (...) Dar a outra faceta. Mas eles depois gostam.” (P10, Anexo II, pp. 152-153).

As situações em que os **alunos partilham música com a turma** não são muito comuns. No entanto, P7 e P11 realizam essa actividade para conhecer as preferências musicais e trabalhar repertório preferido pelos alunos.

A **má qualidade de som dos quadros interactivos** é um obstáculo colocado à audição musical: “(...) aquilo tem uma aparelhagem, parece uma aparelhagem: ‘ah, temos o quadro interactivo, aquilo tem som’. Pronto, entretanto o quadro interactivo começa a funcionar e eu começo a utilizar aquilo. (...) Aquilo não tem qualidade de som. (...) Precisas de umas colunas para teres uma qualidade de som.” (P8, Anexo II, pp. 117-118).

### III.2.13. Teoria

Da análise dos questionários a professores e alunos, apura-se uma presença considerável da área de competência musical designada por teoria no conjunto do trabalho lectivo de Educação Musical, só ultrapassada pela área de interpretação.

Na Tabela 23 observa-se que as actividades de teoria são muito frequentes nas práticas lectivas. Embora a média total das respostas dos professores evidencie a mesma quantidade de actividades teóricas nas turmas “melhores” e “piores”, existem dois professores, P4 e P9, que apresentam resultados mais elevados nas turmas “piores” e os restantes mencionam mais actividades de teoria nas turmas “melhores”. Os alunos das turmas “melhores” e “piores” não vêem diferença significativa na quantidade de teoria aprendida, embora se verifique uma ligeira vantagem nas turmas “melhores”, porém, existem situações em que os alunos das turmas “piores” indicam realizar mais actividades de teoria do que os das turmas “melhores” (P2 e P10).

Tabela 23

*Teoria – Análise de dados dos questionários a alunos e professores*

Professores	Qualidade Turma	Teoria Professores	Teoria Alunos
P1	“melhor”	28	16,51
	“pior”	25	15,75
P2	“melhor”	23	18,75
	“pior”	23	18,08
P3	“melhor”	24	20,38
	“pior”	22	19,42
P4	“melhor”	22	20,47
	“pior”	25	18,21
P5	“melhor”	13	17,51
P6	“melhor”	21	18,69
	“pior”	21	17,45
P7	“melhor”	23	17,87
	“pior”	22	17,33
P8	“melhor”	22	18,20
	“pior”	18	18,63
P9	“melhor”	15	20,28
	“pior”	19	18,09
P10	“melhor”	11	12,52
	“pior”	8	13,25
P11	“melhor”	18	16,30
	“pior”	17	13,27
Médias totais	“melhor”	20,00	17,83
	“pior”	20,00	17,12

## Teoria – Análise das entrevistas aos professores

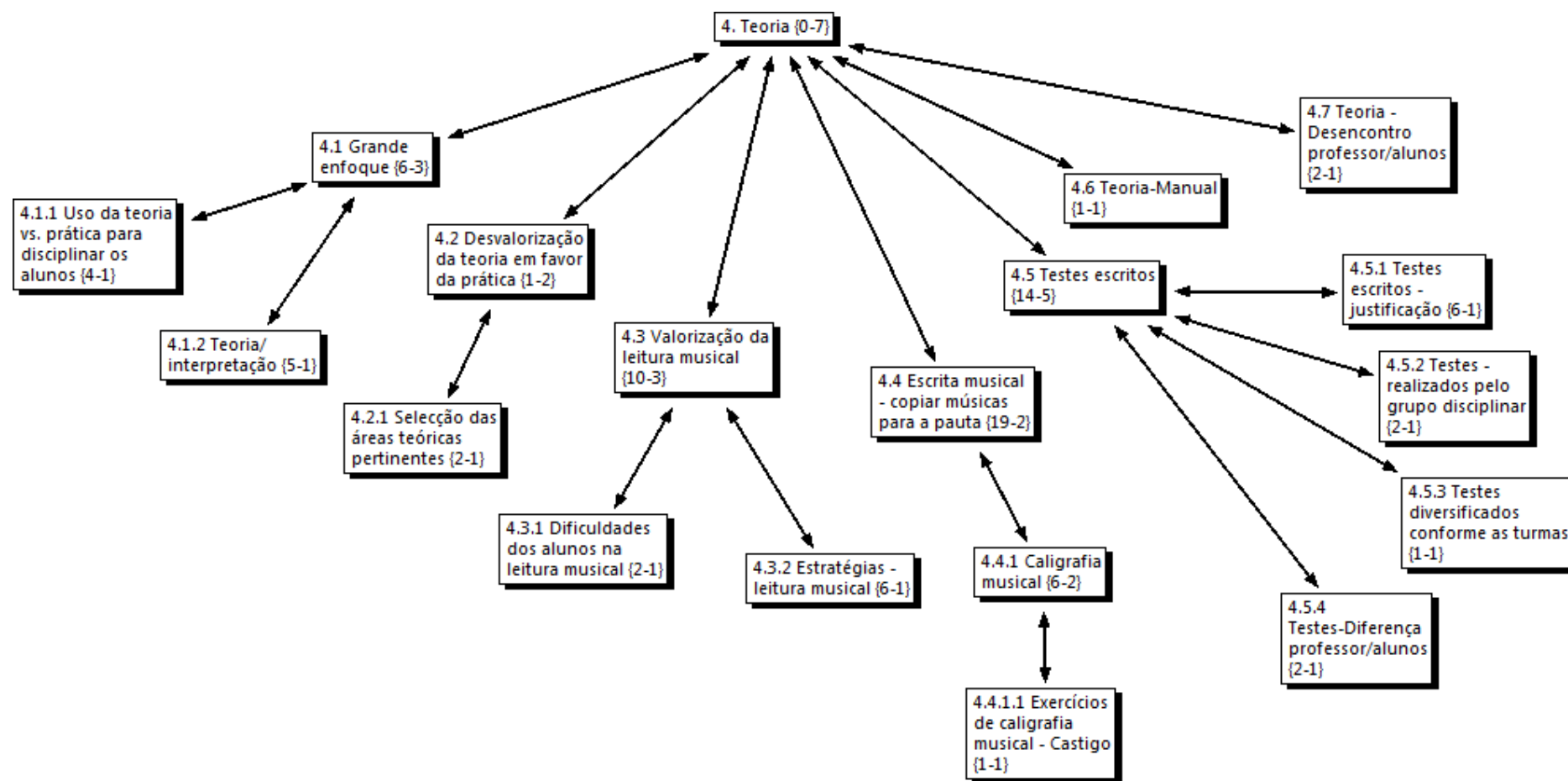


Figura 11. Rede de categorias - Teoria

Nas entrevistas subsequentes ao questionário, os professores reafirmam o **grande enfoque posto nas actividades de teoria**, como por exemplo: “Eu dou mais... eu começo pela teoria.” (P9, Anexo II, p. 132). P1 considera que a teoria é transversal a toda a sua prática lectiva: “(...) qualquer, qualquer, qualquer assunto que eu falei com eles, tudo o que ensinei passou por uma teoria, ainda que seja coisas práticas, passei sempre por uma teoria.” (P1, Anexo II, p. 16).

Os professores referem o uso da **teoria versus prática para disciplinar os alunos**, como se exemplifica: “Tudo o que envolvesse uma prática, seja aquilo que for, era complicadíssimo. (...) foi a turma (“pior”) onde eu dei mais matéria teórica. Porque é uma forma de os segurar. Porque estão ocupados. Assim estão ocupados e não estão a fazer barulho. (...) quando estavam ocupados na teoria, a ouvir, a escrever, a... o comportamento aí acalmava um bocadinho. Tudo o que fosse uma prática era uma desordem impossível de fazer seja aquilo que for.” (P1, Anexo II, pp. 10-11).

A transversalidade das actividades de teoria, já mencionada por P1, é particularmente efectiva nas actividades de interpretação, verificando-se uma forte ligação **teoria-interpretação**: “Eu para tocar uma peça tenho que saber teoria, tenho que saber o compasso, o andamento, o valor das figuras, o nome das notas... portanto, está tudo interligado, não é?” (P3, Anexo II, p. 39); “É, a teoria está diluída aqui.(na interpretação)” (P4, Anexo II, p. 64); “Vai influenciar essas (*interpretação e audição*) é evidente, principalmente na interpretação.” (P5, Anexo II, p. 75).

Um professor menciona a **desvalorização da teoria em favor da prática**: “O que é que me interessa saber que é meio-tom? Isso não... Interessa é que aquele som ali não combina, portanto, têm que fazer qualquer coisa para entrar ali um som que fique mais harmonioso, não é?, e que aquela nota tem que ser alterada.” (P5, Anexo II, p. 74).

Outro professor refere a **selecção das áreas teóricas pertinentes** para os alunos: “E depois há coisas que eu trabalho mais e outras que passo um bocado mais por cima... pronto, porque as coisas que eu passo mais por cima são as coisas que eu percebo que lhes vão fazer menos falta e não interessa estar, se calhar, a... quer dizer, eles também não vão ter muita necessidade de saber isso, não é?, portanto, não perdemos muito tempo com isso.” (P11, Anexo II, p. 169).

De maneira geral, os professores manifestam uma grande **valorização da leitura musical na pauta**, considerando-a uma aquisição indispensável: “(...) nunca faço

músicas de cor. Mesmo aquela questão quando eles dizem ‘ah, já sei de cor’. ‘Ótimo, quer dizer que já tocaste isso muitas vezes, mas não faço questão que feches o livro ou que escondas a música. Se chegar aqui alguém e olhar para ti a tocar de cor, diz que tu decoraste, se tiveres um papel à frente e conseguires interpretar o papel, para além de saber tocar, estás a saber interpretar todos esses sinais que aí estão, o que é uma mais-valia que depois te serve para outras músicas sem ter que decorar.’” (P2, Anexo II, p. 34); “(...) há sempre a parte do... ‘Se vocês puserem isto em frente aos vossos pais eles não conseguem ler’, portanto.” (P5, Anexo II, p. 75); “(...) tenho muito a preocupação de que eles percebam, porque chateia-me imenso se eles têm, por exemplo, que ler em inglês, que aprender o alfabeto para ler português e não sei quê, porque é que a linguagem musical eles... gostam sempre de pôr as notas por baixo, gostam de fazer não sei quê, e eu não quero isso, acho que é uma linguagem que eles têm que aprender, se eles não a sabem então a disciplina não, não está correcta. E eu batalho muito nesta parte de eles compreenderem os símbolos, de eles compreenderem, olharem para uma pauta e saberem o que lá está” (P6, Anexo II, p. 86); “(...) há aqui uma falha qualquer que os miúdos têm... aquilo da escala na pauta e... quer dizer eu obriguei-os a decorar isso, fazer tipo ladainha: ‘Abaixo do sol o que é que é? Acima do sol o que é que é?’. Não é? Têm que fazer isso.” (P7, Anexo II, p. 107); “Faz parte da cultura geral deles, musical, estás a ver? É universal. (*a leitura na pauta*)” (P9, Anexo II, p. 142).

As **dificuldades dos alunos na leitura musical** é um problema que os professores referem, tanto na componente rítmica como na leitura de notas (P5, P7).

Várias **estratégias para a aprendizagem da leitura musical** são mencionadas: “(...) primeiro fazemos com os vocábulos, não é, ‘tá, ti-ti tá’, depois é que metemos o nome das notas, depois fazemos com os valores...” (P3, Anexo II, p. 49); “E depois utilizamos a tal, eu não uso muito o ‘ti-ti tá’, mas utilizo o: ‘um, meio, meio, um’, a verbalização do valor.” (P5, Anexo II, p. 77); “Uma coisa que eu, por exemplo, fiz este ano muitas vezes e eles até gostavam, antes de tocar cantávamos muitas músicas com as notas e eles gostavam, portanto, fazíamos sempre primeiro essa aprendizagem” (P6, Anexo II, p. 91); “Ensino por partes. Primeiro faço leitura rítmica, dentro da canção, não é? Primeiro faço a leitura rítmica, depois faço leitura de notas (...). E depois a parte melódica, a parte melódica apresento o todo, eu, e depois trabalhamos por partes, por frases melódicas, normalmente é mais por frases melódicas.” (P7, Anexo II, p. 99).

A escrita musical é consubstanciada em **copiar músicas para a pauta**, uma prática amplamente desenvolvida pelos professores: “Tento diversificar, ou seja, se acho que tenho tempo ou há ali coisas que em termos de escrita que eu quero que eles aprendam, peço para eles passarem. E muitas vezes também por uma questão de poupança de fotocópias” (P2, Anexo II, p. 34); “(...) eu não uso só as músicas que estão nos livros. Eu ando sempre à procura de outros livros com outras músicas. E então, isso aí, como estamos em contenção, não podemos tirar fotocópias das músicas todas para os meninos todos, portanto, a gente acaba por ter que projectar e eles copiarem para o caderno diário para terem material depois para estudarem em casa também” (P3, Anexo II, p. 49); “(...) eles para estudarem flauta tinham de copiar tudo” (P4, Anexo II, p. 66); “Para já, a música é feita no quadro, portanto, eles têm que passar para o caderno se querem estudar em casa, não vão tocar a peça toda de ouvido que não vão conseguir. Portanto, há sempre ali um trabalho de, de... que tem que ficar um registo no caderno” (P5, Anexo II, p. 76); “Sim, todas as músicas de flauta eram passadas para o caderno, para treinar a escrita.” (P6, Anexo II, p. 93); “(...) tive que passar as músicas para o quadro, porque uns tinham livro, onde tinham as músicas escritas, outros não, e, portanto, tive que passar, até porque gosto que eles também se exercitem a copiar, não é, a escrita musical.” (P7, Anexo II, pp. 98-99); “Todas as peças que nós trabalhámos eles copiaram.” (P8, Anexo II, p. 125); “Eu faço mesmo questão de eles escreverem, mesmo. Não quero, não gosto muito das fotocópias. Eu quero que eles façam exercitação.” (P9, Anexo II, p. 141).

Se alguns professores insistem pouco nas questões de **caligrafia musical**, como é o caso de P2, outros destacam bastante este aspecto da escrita musical: “(...) se não tiverem as coisas bem escritas também não conseguem estudar as coisas como deve ser, porque é mesmo assim. Porque acontece muitas vezes, eu ponho-lhes as coisas para fazerem ou fazem mesmo fichas para copiar e verificas que muitas vezes eles estão a pôr à toa. Portanto, das indicações que é a nota sol ou mi ou o que for, eles estão a copiar mas copiam como calha, pronto. Ou não fecham as figuras ou metem as figuras num sítio qualquer. (...) Faço exercícios por causa de fazer as figuras como deve ser, porque muitos deles têm a mania de pôr as hastes todas tortas.” (P3, Anexo II, p. 43).

Em alguns casos, os professores utilizam os **exercícios de caligrafia musical como castigo**: “E até muitos castigos que eu dava, às vezes... Houve duas vezes que dois que se portaram mal, peguei em duas pautas, agora vão... fazia assim no princípio

da pauta uma clave de sol, depois fazia, por exemplo, uma clave de fá, depois fazia, tipo, dois lás em colcheias, depois fazia soles em semicolcheias: ‘Agora vão fazer isto até ao final é o castigo que vocês têm’ (*ri*).” (P1, Anexo II, p. 22).

Apenas dois professores afirmam não fazer **testes escritos**, P5 e P10. Os professores dizem realizar dois ou três testes por ano lectivo, normalmente, um por período, como mencionam P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8, P9 e P11.

Os professores apresentam diversas **justificações para a realização de testes escritos**. Para fundamentar as notas perante os encarregados de educação: “Porque às vezes há pais que questionam como é que o filho tem aquela nota se não há um teste, se não há uma coisa palpável, quando nós temos as coisas todas (...) Eles quando estão a tocar têm de aplicar a teoria daquilo que estão a fazer mas não é uma coisa que os pais vejam, não é?” (P3, Anexo II, p. 42); para diagnosticar as dificuldades dos alunos e poder agir sobre elas: “E a avaliação nunca é má, percebes? Porque às vezes é no local da avaliação que eu apanho coisas que até aí desconhecia, estás a ver? E é muito importante. Quando eu vejo que eles estão atrasados na leitura de partituras, na identificação de notas, das figuras... E é aí que eu vou trabalhar com o aluno. Para mim é benéfico.” (P9, Anexo II, p. 142); ou para possuir um instrumento de avaliação mais objectivo: “Para poder ter um instrumento objectivo para quantificar aquilo que os miúdos são capazes de saber, de responder, de serem capazes, por eles sozinhos, de concretizarem por escrito.” (P11, Anexo II, p. 173).

Na maioria dos casos, os professores fazem os seus próprios testes, porém, P4 refere que na sua escola os **testes escritos são realizados pelo grupo disciplinar**.

P1 diz realizar **testes diversificados conforme as turmas**, situação que nenhum outro professor refere.

P7 e P11 tentam perceber as razões por que **os alunos consideram fazer mais testes do que os professores dizem fazer**, e encontram duas hipóteses: Por os alunos se referirem à experiência do ano anterior, com um professor diferente ou por ser a actividade que mais retém na memória.

A leccionação da **teoria está associada ao uso do manual da disciplina**, de acordo com P11: “Hum... exponho, quer dizer... sempre com base no manual, aquilo que eles dispõem porque podem levá-lo para casa, e explico aquilo que está no livro e depois na aula tento repetir vários exemplos dentro da, do... quer dizer, se vou explicar



uma figura rítmica exercitamos depois aquilo que... quer dizer, se for por exemplo a questão da armação de clave, enfim, ou uma escala, uma escala a mesma coisa, quer dizer, eu tento repetir, também, quer dizer, não tenho muita forma de poder variar aquilo que vem no livro...” (P11, Anexo II, p. 169).

P10 mostra-se surpreendida com o facto de existir um **desencontro de opiniões entre si e os seus alunos** em relação à quantidade de actividades teóricas realizadas: “Que engraçado, eles dizem que fizeram teoria eu achei que não tinha feito nenhuma (*ri*).”; “Porque, por exemplo, quando eu escrevo qualquer coisa no quadro para eles interpretarem, para eles lerem, porque eles têm que ler para tocarem, não é? Eu ponho, normalmente, sempre, por exemplo, o nome das notas e a parte rítmica e eles vão de ouvido. Para eles isso já é teoria. Mas é engraçado e eu acho que não fiz teoria nenhuma, quer dizer, realmente tradicional, a teoria tradicional não foi feita com eles. Ou seja, foi o indispensável.” (P10, Anexo II, p. 153).

### III.2.14. Experiências de Aprendizagem

Após a análise dos questionários a professores e alunos, nota-se uma presença reduzida das actividades da área de competência musical nomeada **experiências de aprendizagem** no conjunto do trabalho lectivo na disciplina de Educação Musical.

Na Tabela 24 pode observar-se que as experiências de aprendizagem são pouco frequentes nas práticas lectivas. Globalmente, tanto os professores como os alunos consideram que a quantidade de experiências de aprendizagem realizadas é maior nas turmas “melhores” do que nas turmas “piores”. Porém, os professores P4, P7 e P9 e os alunos de P2 e P4 referem resultados mais elevados nas turmas “piores”. Os alunos de P6 e P8 consideram que fazem mais actividades no âmbito das experiências de aprendizagem do que os professores mencionam, o mesmo acontece com os alunos das turmas “melhores” de P7 e P9 e com a turma “pior” de P10.

Tabela 24

*Experiências de Aprendizagem – Análise de dados dos questionários a alunos e professores*

Professores	Qualidade Turma	Experiências de Aprendizagem Professores	Experiências de Aprendizagem Alunos
P1	“melhor”	15	12,79
	“pior”	13	11,01
P2	“melhor”	21	12,67
	“pior”	21	14,75
P3	“melhor”	21	16,13
	“pior”	18	15,85
P4	“melhor”	12	13,04
	“pior”	16	13,53
P5	“melhor”	26	19,89
P6	“melhor”	12	12,31
	“pior”	12	12,18
P7	“melhor”	14	14,91
	“pior”	15	14,27
P8	“melhor”	15	15,30
	“pior”	11	13,68
P9	“melhor”	17	17,51
	“pior”	18	13,25
P10	“melhor”	16	15,24
	“pior”	8	14,58
P11	“melhor”	18	14,96
	“pior”	18	12,38
Médias totais	“melhor”	17,00	15,19
	“pior”	15,00	13,46

## Experiências de Aprendizagem – Análise das entrevistas aos professores

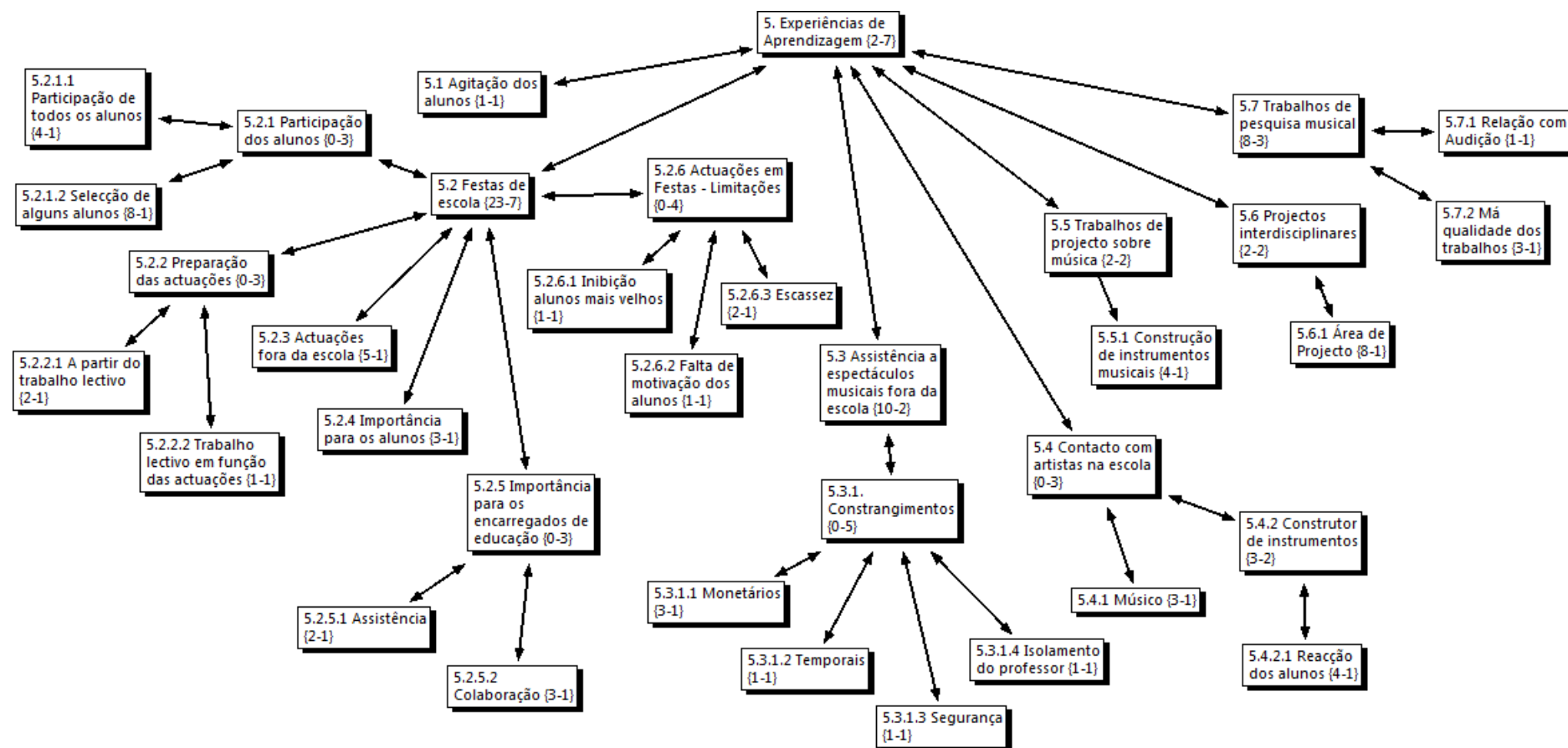


Figura 12. Rede de categorias - Experiências de Aprendizagem

Nas entrevistas realizadas posteriormente ao questionário, os professores reconhecem a escassez de **experiências de aprendizagem** realizadas, como refere P6: “Sim, mas, mas este ano estive parada nisso, não, não... Era giro eles terem ido assistir, sei lá, a concertos ou outras coisas...” (P6, Anexo II, p. 89). Ao mesmo tempo, as experiências de aprendizagem suscitam alguma reserva pela alegada **agitação dos alunos** que provocam: “As experiências também, é a tal coisa, cria muita agitação” (P6, Anexo II, p. 89).

A maioria dos professores refere que a principal actividade no âmbito das experiências de aprendizagem é a realização de **festas de escola**, que, normalmente, coincidem com os finais dos períodos lectivos, com especial relevância para a festa de Natal.

No que concerne à **participação dos alunos** nas actuações apresentadas nas festas, alguns professores optam pela **participação de todos os alunos**: “Faço questão que todas as turmas façam apresentações musicais, nem que seja para perceberem o que é feito numa apresentação. (...) Todos. Os 6.<sup>os</sup> fizeram no Natal, depois voltaram a repetir no fim do ano, os 5.<sup>os</sup> anos também” (P2, Anexo II, p. 33); “(...) todos eles participam nos espectáculos da escola” (P3, Anexo II, p. 50).

Outros professores procedem à **selecção de alguns alunos**, normalmente aqueles que têm melhor desempenho musical, mas também, melhor comportamento, como referem P1, P10 e P11. P7, embora refira a participação de todos os alunos, não deixa de fazer uma selecção com base no comportamento dos alunos: “Também já fiz isso. Também já seleccionei as melhores vozes, os melhores a interpretarem a música. Já fiz isso. Mas também não me apetece marginalizar os outros, coitadinhos. Agora a minha exclusão é por comportamento (*sorri*).” (P7, Anexo II, p. 102).

Quanto à **preparação das actuações** musicais verifica-se dois tipos de atitudes por parte dos professores. Uns realizam as actuações **a partir do trabalho lectivo**, como menciona P2. Outros adaptam o **trabalho lectivo em função das actuações**, como é o caso de P10. P8 e P9 referiram a realização de **actuações fora da escola**.

Os professores reconhecem a **importância para os alunos** das actuações em festas de escola: “Eu acho que o que é importante é fazer-se, independentemente das limitações que se tenha (...) miúdos que têm insucesso escolar, e que dizem que o importante para eles era participar numa festa de escola. Portanto, o sair da turma, o sair

daquele grupinho, o fazer para a escola inteira, mesmo que cada um tenha a sua parte, o fazer para a escola, aquela identidade de escola que se cria, não é preciso ser uma coisa muito ambiciosa, pode ser uma coisa muito simples até... acho que é importante, acho que é muito, muito importante.” (P5, Anexo II, pp. 72-73); “(...) esta dimensão realmente da prática musical, eu acho que é... fundamental...” (P10, Anexo II, p. 149); “(...) é uma experiência que é muito engraçada e acho que eles ficam muito marcados com isso.” (P11, Anexo II, p. 170).

As actuações dos alunos nas festas de escola revestem-se de grande **importância para os encarregados de educação**, como P3 refere, tanto no âmbito da **assistência** como pela **colaboração** dos encarregados de educação na preparação das festas como P3 e P9 mencionam.

Porém, as **actuações em festas apresentam limitações**. P9 realça a **inibição dos alunos mais velhos**: “Agora, nem sempre o 6.º ano com 15, 16 anos gostam, alguns, de apresentarem o trabalho.” (P9, Anexo II, p. 136); P6 refere a **falta de motivação dos alunos**: “Cantaram uma cançãozinha (...) Mas foi muito difícil porque eles fugiram todos e só consegui arranjar 11 alunos das 4 turmas” (P6, Anexo II, p. 93) e P8 considera que a **escassez** deste tipo de actividades é de lamentar.

A **assistência a espectáculos musicais fora da escola** é uma prática comum para vários professores (P2, P5, P10, P11). Outros professores, porém, não realizaram essa actividade, como é o caso de P1 e P3: “Não. Espectáculos musicais, não. Isso por exemplo, não, não, não (...) Aliás, nem uma vez.” (P1, Anexo II, p. 22-23).

Dois professores mencionam alguns **constrangimentos** às saídas da escola para assistir a espectáculos. P3 e P4 referem constrangimentos **monetários**: “Por exemplo, nesta turma não era possível porque os miúdos não tinham muito dinheiro” (P4, Anexo II, p. 66). P4 refere também constrangimentos **temporais** relacionados com os horários das turmas: “É porque também coincidiu com os horários, percebes? Isto também tem a ver um bocado com os horários, eu tive possibilidade com a turma X de ir e com a turma Y não tive essa possibilidade.” (P4, Anexo II, p. 65). Ainda P4 indica questões de **segurança**: “(...) sair da escola... a experiência não é, infelizmente... é positiva e não positiva também, porque eu gosto de levar os miúdos a todos os lados, mas eu gosto de levar os miúdos quando há possibilidade de ser um autocarro a pôr aqui à porta e a levar os miúdos ao sítio, porque eu já tive, inclusivamente, uma experiência em que um

miúdo se perdeu, percebes?, e foi um caos. Imagina os miúdos num estado, numa ansiedade, uma coisa tremenda... Felizmente depois apanhámos o miúdo, mas foi?... Imagina que este miúdo de repente desaparece como é que a gente ficava? E eu com os miúdos nunca mais faço isto, isto já foi noutra escola mas nunca mais faço isto. (...) nós íamos muito para Belém e ao Centro Cultural de Belém mas era a pé, íamos um grupo de professores. Eu, a partir daquele momento, ou fretava autocarros à Carris e a Carris pára aqui, leva os miúdos e depois trá-los para cá, ou então de autocarro alugado, o que muitas vezes não é possível.” (P4, Anexo II, pp. 65-66). Por fim, P6 referiu o seu **isolamento** na escola, sem um colega com quem pudesse organizar esta actividade.

Dois professores realizaram actividades que proporcionaram aos alunos o **contacto com artistas na escola**. P1 levou à escola um **músico** para realizar um pequeno espectáculo: “trouxe um cantor amigo, que é o Dany Silva. (...) Trouxe cá para eles verem também um bocadinho. Cantou três, quatro músicas.” (P1, Anexo II, p. 17-18). P8 promoveu um encontro entre os alunos e um **construtor de instrumentos**: “ele veio aí com um cavaquinho e esteve a tocar e esteve a falar com os meninos sobre música (...) Constrói, faz a manutenção e toca. E veio cá falar com os meninos” (P8, Anexo II, p. 121). No entanto, a **reacção dos alunos** não foi positiva, tendo a agitação sido tal que, de acordo com P8: “O senhor desistiu, desistiu, chegou uma altura, desistiu. (...) saiu daqui com os cabelos em pé. Ele depois esteve a falar connosco e disse, ‘olhe, é a última vez que vou a uma escola’. Saiu frustr... Foi mesmo frustrante, para ele, para nós professores...” (P8, Anexo II, p. 121).

Apenas dois professores mencionam a realização de **trabalhos de projecto sobre música**. P7 e P8 referem a **construção de instrumentos musicais**.

Os **projectos interdisciplinares** são referidos por P7, P8 e P9 que articularam com professores de outras disciplinas para a realização de projectos comuns. A **Área de Projecto** apresentava condições muito favoráveis para a realização de projectos interdisciplinares, uma vez que era uma área curricular não disciplinar leccionada por um par pedagógico, como referem P2, P3, P4, P6 e P8.

Os **trabalhos de pesquisa musical** são mencionados por vários professores: “(...) fiz uns trabalhos de pesquisa. Fiz sobre hip-hop, de um lado, e fiz sobre Mozart, do outro lado. E houve quem me apresentasse trabalho com música. Trouxeram música de Mozart, trouxeram hip-hop, várias coisas de hip-hop. Eu achei isso fantástico.

Trabalhos muito bons, com PowerPoint, projectados.” (P1, Anexo II, p. 17); “Eles fizeram um trabalho final, à escolha deles, sobre diferentes estilos musicais, foi espantoso o trabalho (...) Faziam PowerPoint e depois apresentavam oralmente, traziam exemplos...” (P4, Anexo II, p. 54); “Eles todos os períodos têm um trabalho para fazer. Individual. Vão fazendo. No princípio do período é-lhes apresentado qual é o trabalho, dividido por subtemas e cada um trabalha o seu subtema e têm no final do período de o entregar” (P5, Anexo II, 78).

P1 e P5 enfatizam a **relação com a audição musical** que decorre da realização dos trabalhos de pesquisa: “Acabam por ouvir. Não é só ir ver qual é o texto que lá está, ouvem efectivamente. E alguns até põem no trabalho, ‘enquanto escrevi este texto estive a ouvir a sonata não sei quê’. Pelo menos ouviu uma sonata (...) nunca mais se vai esquecer para o resto da vida o que é que é aquela sonata” (P5, Anexo II, p. 78).

Porém, apesar de solicitar aos alunos a realização de trabalhos de pesquisa, P3 destaca a **má qualidade dos trabalhos**: “A nível de pesquisa eles fazem, mas nunca há um saldo positivo. (...) Peço, mas já sei à partida que a maior parte deles o que vai fazer é, vai à Internet, vai ao Google, põe o nome do tema e imprime. Nem sequer se dão ao trabalho de ler se o *site* é português se é brasileiro.” (P3, Anexo II, p. 45).

## Contingências

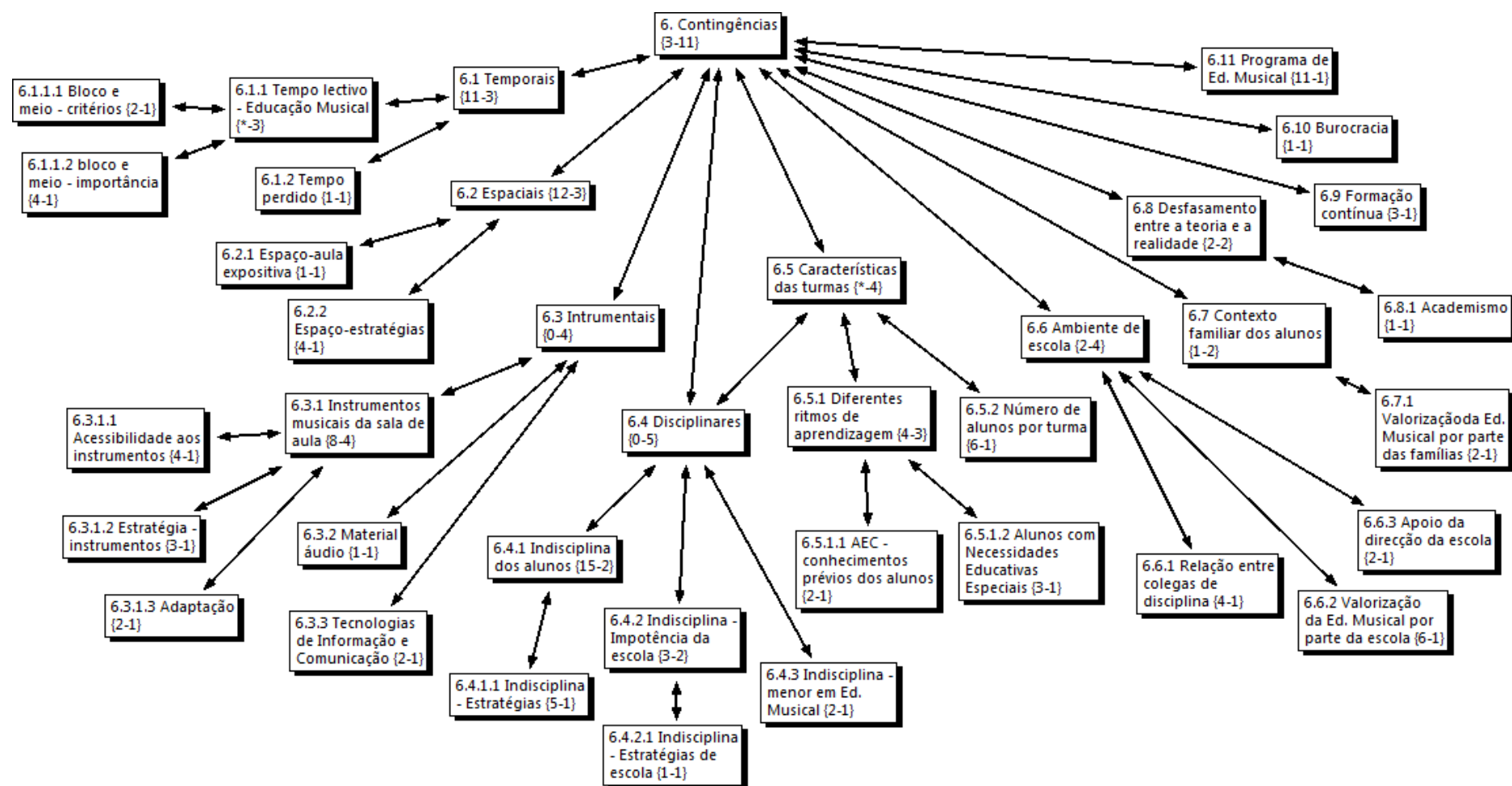


Figura 13. Rede de categorias - Contingências



### III.2.15. Contingências

Os professores enumeram um conjunto vasto de **contingências**, maioritariamente negativas, que influenciam as suas práticas lectivas. Apenas P9 afirma sentir-se plenamente satisfeito com o seu contexto: “Não, não, não. Eu gosto muito desta escola, gosto muito dos alunos, dos meus colegas, gosto de tudo.” (P9, Anexo II, p. 144).

De entre as contingências referidas destacam-se as **temporais**. Os professores que têm apenas 90 minutos de aula por semana (um bloco) consideram que não têm tempo suficiente para realizar o trabalho lectivo da melhor forma: “(...) é muito pouco tempo, um bloco por semana é muito pouco” (P6, Anexo II, p. 90); “(...) como nós só temos aula de semana a semana, temos os 90 minutos semanais, entre uma aula e outra... é complicado.” (P10, Anexo II, p. 150).

No quadro 3 pode observar-se o tempo lectivo atribuído à disciplina de Educação Musical nas diferentes escolas e respectivos professores.

Quadro 3. Tempo lectivo atribuído à disciplina de Educação Musical

Escolas/ Professores	Tempo lectivo atribuído à disciplina de Educação Musical		
	90 m	90+45 m	90+45 m
	5.º e 6.º anos	5.º e 6.º anos	5.º ou 6.º anos
E1 – P2			X (6.º)
E2 – P3, P5		X	
E3 – P8			X (5.º)
E4 – P1, P6	X		
E5 – P11	X		
E6 – P10			X (5.º)
E7 – P4		X	
E8 – P9	X		
E9 – P7			X (5.º)

O tempo atribuído à disciplina de Educação Musical no desenho curricular do 2.º ciclo do ensino básico é de um bloco de 90 minutos por semana. No entanto, constata-se que quatro professores, em três escolas, leccionam a disciplina, no 6.º ano, num horário de 90 mais 45 minutos (um bloco e meio). Esta situação decorre de as escolas terem decidido atribuir os 45 minutos de autonomia que possuem para gestão do desenho curricular à Educação Musical, como é o caso da escola de P5: “Esta escola foi das

primeiras, quando houve o desenho curricular, que teve, sempre teve 90 mais 45 (*na disciplina de Educação Musical*).” (P5, Anexo II, p. 80). Três outras escolas aumentaram o tempo da disciplina, mas apenas no 5.º ano de escolaridade. De qualquer modo, é de destacar que seis das nove escolas participantes no estudo tenham decidido destinar o escasso tempo de autonomia curricular à Educação Musical, senão aos dois, pelo menos a um dos anos da sua vigência.

Assim, verifica-se que a maioria das escolas tenta responder à preocupação dos professores quanto ao tempo curricular destinado à Educação Musical. P5 explica que o **critério** que presidiu a esta decisão na sua escola foi que nenhuma disciplina tivesse só uma aula por semana.

A opção por um **bloco e meio** é de grande **importância** para os professores: “(...) esses 45 minutos fazem com que haja uma maior quantidade de aprendizagens, que haja uma maior dinâmica e depois isso também faz com que eles gostem mais, muito mais.” (P2, Anexo II, p. 28); “Quando cheguei cá já estava, já estava isto. Portanto, foi uma opção e eu concordo plenamente, especialmente nos 5.<sup>os</sup> anos, eu trabalho uma coisa fabulosa com eles.” (P8, Anexo II, p. 112).

O **tempo perdido** é uma contingência que decorre de outras, de que se falará adiante, que transtornam o decurso das actividades lectivas e que se reflectem em perda de tempo para a prática musical, como expõe P10: “(...) é o perder muito tempo. Porque eles são muitos, portanto, e são agitados. E, portanto, perde-se tempo, às vezes. (...) perdemos muito tempo, às vezes, a entregar os instrumentos, primeiro que a gente consiga que todos estejam a fazer tudo é mais complicado.” (P10, Anexo II, p. 161).

As contingências **espaciais** são amplamente referidas pelos professores. As principais observações dizem respeito à falta de espaço nas salas de Educação Musical e à leccionação em salas não específicas para a disciplina. A falta de **espaço** e as características da sala de P11, um anfiteatro, conduzem a uma **aula expositiva**.

Alguns professores mencionam **estratégias** para minorar o problema do **espaço**. Para obviar os condicionalismos da sala de aula, P7 opta por trabalhar no pátio da escola, o que nem sempre é possível por questões climatéricas. Mas esta estratégia de P7 tem ainda outros inconvenientes: “(...) temos grandes instrumentos de pele, que tu já viste ali na sala. Mas, por exemplo, este ano, telefonaram-nos para a escola porque nós estávamos a fazer muito barulho (*no pátio da escola*) e não sei quê, e tivemos que ir

para outro lado.” (P7, Anexo II, p. 104). P4 e P6 preferem a sala organizada em “U”, porém, P4 vê-se obrigado a alterar a disposição das mesas em todas as aulas porque a sala é partilhada por professores que preferem a organização tradicional.

No âmbito das contingências **instrumentais** registam-se várias alusões. A primeira refere-se aos **instrumentos musicais da sala de aula**. P2, P10 e P11 usufruem de contingências favoráveis ao trabalho com instrumentos musicais. Outros professores, porém, vivem situações de carência, como é o caso de P8: “Não tenho. Não tenho. Eu tenho-os ali incompletos. Roubaram-me um há dias, pronto, essas coisas todas. Eu não tenho instrumentos, portanto, para variar, como? Tenho que variar dentro do mesmo.” (P8, Anexo II, p. 116); “Atendendo aos recursos (*instrumentos musicais*) que nós temos, que são poucos” (P4, Anexo II, p. 56).

A **acessibilidade aos instrumentos** é um aspecto mencionado por alguns professores como problemático: “Os instrumentos geralmente estão mais guardados dentro duma sala do que noutra, também pelo espaço físico, pelos armários que lá estão. Regra geral, quando eu preciso tento combinar com os meus colegas para saber se eles precisam ou não e depois levo tudo para a sala onde eu trabalho” (P2, Anexo II, p. 25); “Ah, isso aí é um problema. (...) Mas não é possível. Não é possível. Aqui, eu não sei se noutras escolas é possível, porque nós temos que ter os instrumentos guardados no armário” (P10, Anexo II, p. 151); “Agora gostava muito de ter, gostava muito de ter um espacinho onde os instrumentos estivessem já montados” (P6, Anexo II, p. 92).

Alguns professores encontraram **estratégias** para a acessibilidades aos **instrumentos**, como é o caso de P2 e P10. P2 menciona a capacidade de **adaptação** à contingência no que se refere aos instrumentos musicais: “Tento aproveitar aquilo que tenho e fazer o melhor possível. Se tiver menos instrumental Orff, faço mais flauta ou faço mais outro tipo de percussão... (...) Obviamente que se tiver outro tipo de material farei outro tipo de trabalho, não é?” (P2, Anexo II, p. 30).

P4 refere a necessidade de **material áudio** porque o existente está degradado.

As **Tecnologias de Informação e Comunicação** são recursos que não estão devidamente explorados e que suscitam constrangimentos às práticas lectivas, como referem P8 e P11: “(...) eu tinha o projecto da multimédia, para ter som, não havia comando. Como não há comando não se consegue ligar, porque não tem botãozinho. Eu como não tinha mais nada para... Preparei a aula para uma coisa, tinha que dar outra.”

(P8, Anexo II, p. 122); “(...) eu acho que isso está muito pouco explorado, muito pouco explorado e acho que nós em termos gerais estamos muito pouco preparados para saber, como utilizadores, mexer nisso. Porque há uma série de coisas que falham, quer dizer, nós queremos passar um determinado ficheiro, abrir um determinado ficheiro e o formato não está no computador, portanto, aquilo não lê, e nós não conseguimos resolver com a estrutura da escola, portanto, enfim, há uma série de coisas que vão quebrando esse funcionamento que devia estar bem oleado e que devia estar sempre pronto.” (P11, Anexo II, p. 167).

Entre as contingências importantes estão as **disciplinares**, em concreto a **indisciplina dos alunos**, como se exemplifica: “Portanto, tirando essa do comportamento que às vezes não sabia como lidar...” (P1, Anexo II, p. 20); “Eu acho que o grande, o grande problema da educação em geral é mesmo a postura dos alunos, é o comportamento deles. (...) Também passa muito pela própria educação que eles têm habitualmente em que as pessoas quando lhes dizem uma coisa uma vez, isso não chega, tem que ser três ou quatro e isso depois reflecte-se também no espaço de trabalho. Porque dizerem ‘não faças isso, se faz favor’, não chega, só quando se levanta a voz ou quando se diz três ou quatro é que eles ‘ah, ok já percebi’.” (P2, Anexo II, p. 36); “É o comportamento de alguns alunos que conseguem, um ou dois miúdos conseguem infernizar uma turma completa. Aí é respirar fundo.” (P3, Anexo II, p. 50); “Depois era o comportamento dos miúdos, era um bocado chato, era um bocado chato... Mantê-los com atenção, pronto, são muito irrequietos e parou e torna a parar, e torna a parar, e torna a parar. Chamá-los à atenção, recomeçar... Aqui era a repetição, repetição, repetição, pronto, ou seja, a repetição só de uma coisa... *(ri)*.” (P8, Anexo II, p. 122); “(...) nós chamamos à atenção uma vez, chamamos à atenção duas e é assim... como se não fosse nada, pronto. E como são alunos que têm... Por exemplo, ali também acontecia, dois ou três elementos, nós sentimos que eles foram só mesmo para brincar, para provocar, não sei. Sentam-se, depois ali estão. Vão dizendo umas bocas, pronto, a contrapor aquilo que se está a fazer, percebe?”; “Não é por dificuldade nenhuma, ele está-me a provocar nitidamente. Eu entreguei-lhe o instrumento mas depois ele prejudica-me de outra maneira *(ri)*. Mas olhe, temos que aturar, que é mesmo o termo. (...) Não sou só eu. Eu e os outros miúdos, quer dizer, há sempre uma criatura... É evidente, eu percebo que não é por dificuldade, que quando olho directamente e o apanho em flagrante é evidente que... E isso é o que me incomoda.” (P10, Anexo II, p.

162). Por outro lado, P5 e P9 afirmam não ter problemas disciplinares com os seus alunos e que tudo não passa de: “Oscilações de comportamento.” (P9, Anexo II, p. 130).

Os professores P3 e P11 mencionam **estratégias para minorar os problemas de indisciplina**. P3 aposta no diálogo e na compreensão: “Eu costumo pegar neles, saio da sala, fica a porta aberta, obviamente, para tomar conta da turma, estou mesmo ali assim e falo individualmente com o aluno com mau comportamento, ‘O que é que está a fazer?’, são problemas que têm em casa ou andaram à porrada com um colega e querem resolver a questão dentro da sala de aula. Eu tento puxá-los um bocado à razão, se é aquilo que eles querem mesmo, se os pais não vão ficar tristes... e depois passado um bocadinho: ‘Vá agora queres ficar aqui um bocadinho ou vamos para a sala?’. Alguns querem ficar mais um minuto lá fora. Eu entro para a sala, a porta está aberta, depois ele entra... ele, quando eu digo ele não é só os meninos, porque as meninas também são bastante conflituosas.” (P3, Anexo II, pp. 50-51). P3 acrescenta que mandar os alunos para fora da sala com falta disciplinar não é a melhor solução e que o problema tem que ser resolvido com tolerância e discrição: “Eu acho que isso não resolve nada (...) estar a pô-los na rua... Eles já sabem que vão ser penalizados e acabam por ficar um bocado mais revoltados, ‘ah, esta ou aquela outra pôs-me na rua e agora eu vou ser castigado’. Não. Gosto de chamá-los à razão. Evito ao máximo que colegas oiçam a conversa que é para... porque às vezes acaba por tocar um bocado na questão familiar, muitos problemas deles vêm de casa, não é? Então é preferível sair um bocadinho e depois voltam e, por norma, resulta sempre. É que é mesmo muito raro pôr alguém na rua.” (P3, Anexo II, p. 51). Já P11 prefere o jogo de recompensa para o bom comportamento: “Mas eu usei um estratagema que foi, resolvi oferecer uma bola a quem... sortearam a bola, não foi oferecida, eles sortearam a bola entre as pessoas da turma, mas para estar no sorteio era preciso eu não apontar sequer o dedo a ninguém, porque se eu tivesse apontado o dedo a alguém esse estava fora do sorteio.” (P11, Anexo II, p. 174)

P10 considera que existe uma **impotência da escola** em relação à **indisciplina** que dificulta a autoridade do professor: “(...) nós não conseguimos fazer com que eles se sintam, por exemplo, castigados, quando fazem uma coisa que não devem fazer, quer dizer. E eles não sentem o castigo, não sentem, não os incomoda. E, portanto, continuam a fazer. E quanto mais fazem e quanto menos se sentem punidos, entre aspas, menos respeito depois têm, não só para com o professor mas com a própria instituição, com a própria autoridade. (...) E pronto as coisas depois aí são complicadas. E aquilo

que eu sinto é que realmente a escola... nós não temos mecanismos para impor regras. Porque o que eu acho é que não é só com a boa vontade, não é só com o diálogo, não é só passando a mão que se resolvem as coisas. (P10, Anexo II, p. 163).

Ainda P10 comenta uma das **estratégias de escola para a indisciplina**, a reunião numa só turma dos alunos problemáticos disciplinarmente, considerando que, malgrado a imperfeição da medida, é a melhor solução.

Apesar dos problemas disciplinares existentes, P5 e P10 consideram que a **indisciplina é menor em Educação Musical** do que em outras disciplinas.

De entre as **características das turmas** que foram, desde logo, expostas pelos professores ao explicarem os critérios de escolha das turmas “melhores” e “piores”, os **diferentes ritmos de aprendizagem** dos alunos criam dificuldades, como expõe P8: “(...) passaste uma hora, duas horas, três horas a preparar a aula, a preparar os materiais e estava a pensar “ora, vou fazer assim, vou fazer assim, vou desta forma, daquela”. Preparo os materiais, preparo a aula, os objectivos que queres atingir, lembras-te dos miúdos que têm dificuldades, que têm problemas de aprendizagem e quais são as estratégias para eles, o que é que vais fazer, o que é que não vais. E chegas, chegas à sala e vais por uma estratégia, não resulta, vais por outra, não resulta, vais por outra, não resulta, vais por outra (...) e chegas ao final cansado, os miúdos já estão fartos de te ouvir, porque também não estão a conseguir, porque depois há aqueles que já atingiram há... e agora uma pessoa, pronto é... Como é que eu faço? Continuo?” (P8, Anexo II, p. 127); “Mas não é fácil. Olha quando tens uma turma tipo esta, em que tens alunos excelentes e tens alunos muito fracos, gerir o meio termo...” (P8, Anexo II, p. 128). P9, por outro lado, não demonstra dificuldades com os diferentes ritmos de aprendizagem existentes nas turmas: “(...) respeito o ritmo de trabalho deles” (P9, Anexo II, p. 130).

P11 refere que as **Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC)** no 1.º ciclo dotam os alunos de **conhecimentos prévios** que facilitam o trabalho do professor do 2.º ciclo.

P5 considera muito problemática a presença de **alunos com Necessidades Educativas Especiais** nas turmas, sendo um dos aspectos que, no contexto da leccionação, lhe causa mais constrangimento: “(...) a questão das Necessidades Educativas Especiais, por exemplo, para mim é muito mais difícil de lidar do que a indisciplina... Os miúdos com autismo, com trissomia 21, para mim é um entrave

também enorme (...) Pois, na música há lugar para todos, mas para esses para mim é muito mais difícil. Mas pronto também tem a ver com o meu perfil Eu acho que se perde em tudo por estar na generalidade. Porque não consegues... é demasiado divergente o que tens que... (...) O ano passado tinha um miúdo com asperger que andava no piano e conseguíamos que ele tocasse sempre, porque tínhamos um piano aqui nas salas. E ele fazia sempre a sua parte no piano, às vezes, com acompanhante só da tónica, dominante, tónica, nem que fosse só com uma tecla. Outras vezes, as músicas que ele aprendia nas aulas de piano lá com a professora, trazia e nós... eu construía uma pequena harmonia para os colegas fazerem com a flauta... Mas eles também gostam... eles gostam de ser actores principais. E não acho que seja vantajoso, numa turma, torná-los actores principais. Acho que eles têm que ser iguais aos outros, porque isso de alguma forma vai limitar o trabalho dos outros. E aí eu sinto grandes dificuldades e, curiosamente, não sinto grande vontade de aprender.” (P5, Anexo II, p. 82).

O **número de alunos por turma** surge para muitos professores como uma contingência hostil ao desenvolvimento da aprendizagem na disciplina.

O **ambiente de escola** em relação à valorização das áreas artísticas é referido por P5 como um aspecto que contribui para a o envolvimento dos alunos com a escola, com a arte e, logo, com a música: “(...) peças de arte que temos aí que foram buscadas mesmo à escola de Belas Artes, pelo (*nome do primeiro director/mentor da escola*), no tempo em que fundou a escola e que se mantém. Eu acho que os miúdos não são indiferentes. Eles não estão habituados a ver estátuas fora dos jardins e agora convivem com elas, lado a lado com a sua secretária, não é? Esta escola tem (...) um espírito artístico que se incorpora nas pessoas, nos alunos e nos professores que vêm. E é muito valorizada efectivamente, a Educação Musical e não só.” (P5, Anexo II, p. 80-81).

A **relação entre colegas de disciplina** é considerada muito importante para o bem-estar dos professores e para o consequente desempenho docente. P9 manifesta uma relação bastante satisfatória com os seus pares. Por outro lado, P6 relata uma situação de isolamento por falta de colegas que a ajudassem na integração numa nova escola.

P9 refere o **apoio da direcção da escola** como um aspecto que contribui para um bom ambiente de escola e para a motivação dos professores.

A **valorização da Educação Musical por parte da escola** é sentida de diferentes formas pelos professores. P3 considera que a Educação Musical, como as

restantes áreas artística, sofrem de alguma subalternidade dentro da escola. P5 e P8 têm perspectivas diferentes: “(...) as outras áreas reconhecem que a Educação Musical tem importância no currículo dos miúdos.” (P5, Anexo II, p. 80); “É uma disciplina curricular, a escola dá esta importância, no 2.º ciclo, à Educação Musical que tem mais 45 minutos, coisa que eu nunca trabalhei, só trabalhei aqui nos 5.ºs anos, a escola dá importância à arte” (P8, Anexo II, p. 112).

Outro aspecto considerado influente no trabalho dos professores é o **contexto familiar dos alunos**. P9 demonstra preocupação com os reflexos da desestruturação das famílias no desempenho escolar e no desenvolvimento psicossocial dos alunos.

P8 manifesta o seu desagrado pela fraca **valorização da Educação Musical por parte das famílias**, situação que considera desrespeitadora do estatuto da disciplina no currículo escolar e do próprio professor.

P3 considera existir um **desfasamento entre a teoria e a realidade**, ou seja, entre aquilo que aprendeu na formação inicial e a realidade da escola: “(...) quando fui fazer a Licenciatura eu já estava a dar aulas, porque tenho o Conservatório, que na altura dava habilitação própria para dar aulas e, portanto, eu era o chamado trabalhador estudante, na altura. E infelizmente os professores que eu tive nas práticas pedagógicas era maravilhas e eu dava-me vontade de rir porque havia muitas coisas que eles achavam que nós devíamos fazer, de aplicar determinadas metodologias e não sei das quantas, que na prática, efectivamente, quem estava no terreno, que era o meu caso, acabava por me rir porque aquilo não era, não era viável, não é? Portanto, são professores que já não dão aulas no ensino regular já há muitos anos e já perderam um bocado a bagagem, não é que não sejam excelentes professores (...) Mas há coisas que não dá para trazer para a prática, que é mesmo assim. Na teórica funciona tudo bem, mas depois chegas à prática e, esquece, não é viável, não é.” (P3, Anexo II, p. 47-48).

P5, um pouco na linha de P3 relativamente às questões teóricas, ressentido-se do **academismo** no contexto escolar: “E às vezes quando se tenta tornar as coisas demasiado académicas, não me consigo... Eu dou aulas há 27 anos e nunca, essa é uma parte que nunca...” (P5, Anexo II, p. 81).

Em relação ao **programa de Educação Musical** os professores manifestam posturas diversas. Alguns professores esforçam-se e congratulam-se pelo seu cumprimento. Outros professores têm uma postura mais flexível: “E só não faço mais



(*prática instrumental*) às vezes também por uma questão de... em termos de programa, de certo modo, porque há determinadas coisas que têm que ser abordadas. (...) e às vezes também damos as voltas...” (P2, Anexo II, p. 29); “Eu tenho a noção do programa, tenho a noção do programa de ciclo e... do programa de ano.” (P8, Anexo II, p. 119). Outros, ainda, consideram o programa muito extenso e impossível de cumprir. E há professores que demonstram despreocupação e até alheamento em relação ao programa da disciplina, como é o caso de P10: “(...) toda a parte programática e do currículo, quer dizer, eu deixei de me preocupar... Portanto, se dou as síncopas ou se dou as tercinas, eles sabem lá... o que me interessa é que eles vivenciem e que tenham prazer na vivência que eles fazem disto.” (P10, Anexo II, p. 149)

A **burocracia** existente no trabalho docente surge como uma contingência constrangedora para P5: “Olha, às vezes emperram o meu trabalho, todas as burocracias que são exigidas... Há coisas que não têm que ser e, e, e na parte das expressões, eu não quero falar das outras porque não domino bem, mas da Educação Musical... Às vezes tanta coisa de teres que especificar tantos critérios, tanta... de avaliação, ou porque é que escolheste aquilo, ou adequações curriculares para este ou para aquele. São coisas que normalmente empancam-me o serviço.” (P5, Anexo II, p. 81)

A **formação contínua** é uma contingência com duas vertentes. Por um lado, professores, como P11, referem a carência de acções de formação: “(...) não temos nenhum tipo de oferta de acções de formação, seja em que área for. (...) Aqui na nossa zona e se calhar não sei que zona é que poderá haver, mas, quer dizer, também não posso ir para o Porto fazer uma acção de formação, nem para o Algarve. Aqui não há, e eu ando à procura de formação há anos, eu ando à procura há anos e não consigo encontrar.” (P11, Anexo II, p. 168). Por outro lado, existem professores pouco motivados para adquirir formação: “Se me disseses assim, ‘ah, mas vai a acções de formação’, não sinto grande vontade de aprender. (p. 82).

## Profissionalidade docente

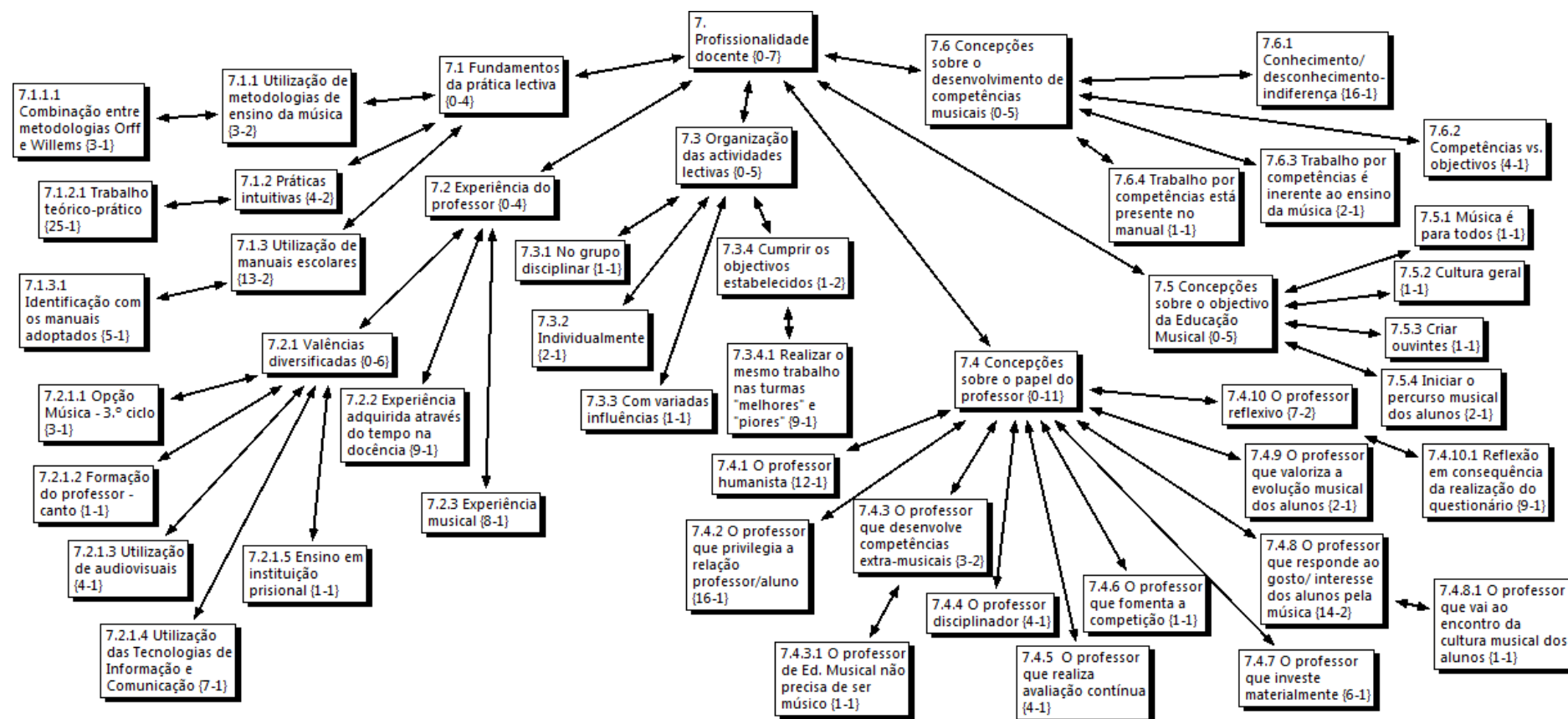


Figura 14. Rede de categorias - Profissionalidade

### III.2.16. Profissionalidade docente

Os **fundamentos da prática lectiva** dos professores participantes no estudo não estão relacionados com a **utilização de metodologias de ensino da música**. A excepção é P7 que utiliza uma **combinação de metodologias Orff e Willems**.

Os restantes professores parecem basear-se em **práticas intuitivas**: “(...) também tem a ver um bocado com a nossa forma de estar (...) e aquilo que achamos melhor para os miúdos e tudo. Eu sempre privilegiei a parte instrumental. Porque... porque acho que ser músico é tocar, não é estar a decorar teoria... acho que é mesmo tocar, acho que é o melhor que se pode fazer nestas aulas.” (P2, Anexo II, p. 29); “Eu recorro àquilo que acho que se torna mais interessante para os miúdos, para os cativar, sempre. Porque há coisas que se tornam assim um bocado chatas para eles e até para nós.” (P3, Anexo II, p. 47); “Eu vou fazendo, vou reproduzindo, vou desenvolvendo a conversa, até chegarmos ao conhecimento, estás a ver? E depois vamos fazendo uma articulação e eles por último apresentam também.” (P9, Anexo II, p. 135).

Ainda no âmbito das práticas intuitivas, os professores dizem realizar **trabalho teórico-prático**, ou seja, referem uma articulação constante entre os domínios teórico e prático do conhecimento musical. Esta dualidade existe nas declarações de quase todos os professores, com excepção de P6 e P10. Os professores P3, P7 e P11 começam pela parte teórica. No entanto, grande parte dos professores parece preferir começar com a prática e, no seu decurso, chegar à teoria, como acontece nos casos de P1, P2, P4, P5 e P9. Por exemplo: “Eu associei sempre tudo. Ao princípio fiz uma experiência ou duas, como era o primeiro ano, em que primeiro dei a teoria e depois dei a prática. E depois experimentei o contrário, dar primeiro a prática e depois associar então a teoria. Resultou muito melhor, sempre muito melhor. Eles não têm a noção do que é que estão a fazer, não têm noção e depois acabo por explicar e eles interagem muito melhor.” (P1, Anexo II, p. 16).

P8 refere que as competências teóricas permitem a autonomia musical dos alunos: “Mas uma coisa é ‘eu sei fazer isto, mas isto é assim porquê?’. E terem a capacidade de: ‘Tens agora isto aqui e és capaz de fazer sozinho, autónomo’, pronto. E este trabalho foi conseguido já no fim. É autónomo, pronto: ‘Pessoal, têm aqui esta peça, próxima aula.’” (P8, Anexo II, p. 119).

De uma maneira geral, os professores mencionam a **utilização de manuais escolares** como base da leccionação. Não obstante, P2, P3 e P4 fazem uma utilização não sistemática do manual. Por outro lado, P6 manifesta a preocupação de usar o manual porque os alunos o possuem.

Frequentemente, os professores referem diferentes graus de **identificação com os manuais adoptados**. P7 demonstra uma grande satisfação com o manual que escolheu e que utiliza. Já os professores que não escolheram os manuais adoptados na escola, ou seja, os professores que estão na escola pelo primeiro ano, nem sempre se identificam com eles. P2 e P4 identificam-se com o manual de um ano escolar mas não com o do outro. P8 contesta a qualidade do manual adoptado na sua escola e a idoneidade de quem o escolheu: “É assim, não podemos chamar àquilo manual. Quem escolheu aquele manual não era professor de Educação Musical. E escolheu o do 5.º e do 6.º. (...) É muito fraco, muito fraco.” (P8, Anexo II, p. 118).

A **experiência do professor** inclui a utilização de **valências diversificadas** que os professores aplicam no contexto da docência. P7 refere a experiência de leccionação da **opção música no 3.º ciclo**; P11 menciona a sua **formação em Canto** e a forma como a rentabiliza para a docência; A **utilização de audiovisuais** é relatada por P4 e P6; P3, P4. P11 alude à **utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação**.

A experiência de **ensino em instituição prisional**, segundo P4, deu-lhe recursos para a docência no ensino regular.

Muitos professores reivindicam a **experiência adquirida através do tempo na docência** como uma referência para as práticas lectivas, independentemente de ser uma experiência de poucos anos, como é o caso de P1, no seu primeiro ano de docência: “Eu sei que, isto foi a imagem que eu fui tirando ao longo do tempo (*que o trabalho teórico disciplinava os alunos*)” (P1, Anexo II, p. 11), ou uma experiência de muitos anos (P2, P5, P6, P7, P11), como se exemplifica: “(...) quer dizer, estas turmas para mim... Não as considero tão difíceis como aquelas que eu já apanhei” (P6, Anexo II, p. 87); “Se eu for para lá só fazer solfejo, como fiz no primeiro ano que eu dei aulas, no final do ano tinha as mesas todas viradas ao contrário, textualmente. E nunca mais me aconteceu isso, quando eu depois fiz o meu estágio, porque eu dei aulas a estes miúdos como eu aprendi no conservatório, não pode ser. Também aprendemos, não é? A experiência vai-nos dando calo. Pronto.” (P7, Anexo II, p. 110).

A **experiência musical** dos professores, ou seja, a experiência como músicos e o gosto musical pessoal, influenciam a prática docente: “(...) eu tenho um domínio bom de flauta” (P1, Anexo II, p. 19); “(*interpretação*) é o meu forte” (P2, Anexo II, p. 30); “(...) nunca gostei muito de estar a tocar peças que não me diziam nada, portanto, tento procurar sempre coisas que acabem por dizer” (P3, Anexo II, p. 46); “(...) encaminhar as coisas um bocadinho na área que nós estamos à vontade” (P4, Anexo II, p. 62); “(...) eu faço as coisas que gosto e pronto.” (P4, Anexo II, p. 68); “(...) tem um bocado a ver com as nossas capacidades, não é? As nossas competências e... se calhar é por onde me sinto mais à vontade, portanto, é óbvio que as exploro mais.” (P5, Anexo II, p. 71); “(...) faço um bocadinho aquilo que eu quero. Que é ótimo.” (P7, Anexo II, p. 103); “Trabalho um bocadinho também sobre os meus dons (*sorri*).” (P7, Anexo II, p. 105).

A **organização das actividades lectivas** é realizada de diferentes formas. P2 é o único professor que diz existir uma reflexão sobre a organização das actividades lectivas **no grupo disciplinar**, no entanto, também diz que, em grande parte, esse trabalho é realizado **individualmente**. P8, sendo o único professor de Educação Musical da sua escola, recorre a **variadas influências** para a organização das actividades lectivas: “(...) com outros manuais, com outras ideias, troca de impressões com colegas meus, com a mulher que também é professora de Educação Musical.” (P8, Anexo II, p. 119).

Ainda no âmbito da organização das actividades lectivas, P8 congratula-se pelas situações em que consegue **cumprir os objectivos estabelecidos**. Apesar das diferenças enunciadas em relação ao aproveitamento e comportamento dos alunos das turmas “melhores” e “piores”, a maioria dos professores considera cumprir os objectivos em todas as turmas e, inclusivamente, **realizar o mesmo trabalho nas turmas “melhores” e “piores”**, como acontece com P2 e P6, que assumiram desde logo essa posição ao responderem apenas a um questionário em relação às duas turmas, mas também P3, P7, P8 e P9 dizem fazer o mesmo trabalho com as turmas “melhores” e “piores”.

As **concepções sobre o papel do professor** variam de professor para professor dando origem a uma pluralidade de perfis de professor com que estes se identificam. P9 realça a importância do **professor humanista**, aquele que se preocupa essencialmente com o desenvolvimento do aluno enquanto pessoa. Outra concepção sobre o papel docente refere-se ao **professor que privilegia a relação professor-aluno**. A maioria dos professores (P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10 e P11) valoriza muito a relação professor-aluno. Os professores P5 e P9 identificam-se com o **professor que desenvolve**

**competências extra-musicais**, ou seja, o professor que, através do ensino da música, procura desenvolver, por exemplo, a concentração, o respeito pelo trabalho em grupo, o espírito crítico. P5 vai mais longe na sua concepção sobre o papel do professor e considera que **o professor de Educação Musical não precisa de ser músico**: “Também há a versão do ter que ser músico para ser professor de música. Eu acho que tens que ter uma... tens que saber do que falas, porque não é uma coisa que seja... não é como a Matemática, em que 2 vezes 2 são 4 e acabou, não é? Portanto, é mais do que isso, não é?, sai para fora do 2 vezes 2. Mas não tens que ser músico, acho eu, para ser professor de música, tens que ter uma grande capacidade para conseguir englobar uma série de coisas e fazer com que os miúdos aprendam através da música, isso é que eu acho que é fundamental... Eu nunca seria instrumentista, nem compositora” (P5, Anexo II, p. 79). Os professores P2 e P7 reconhecem-se no papel do **professor disciplinador**. P3, P8 e P9 enquadram-se no perfil do **professor que realiza avaliação contínua**, aquele professor que aproveita todas as situações lectivas para avaliar os alunos. P8 identifica-se com **o professor que fomenta a competição** entre os alunos, criando concursos e desafios.

Vários professores (P3, P4, P6 e P9) afirmam usar recursos materiais pessoais na docência, identificando-se com **o professor que investe materialmente**.

A grande maioria dos professores regozija-se com as manifestações de gosto ou de interesse dos alunos pela prática musical e tentam corresponder-lhes, integrando o perfil do **professor que responde ao gosto/interesse dos alunos**: “E gostei muito quando eles me punham dúvidas, ou seja, eu tinha aqui alunos que eram, que queriam mesmo aprender e houve aqui duas alunas, tiveram 5 as duas, claro que eram muito... curiosas, ou seja, eu dava qualquer coisa e elas não me deixavam avançar se não tivessem percebido aquilo e isso dava-me... ficava muito contente, mas mesmo muito contente. Fez-me ir buscar coisas... eu preparo as coisas da forma que eu sei e que acho que é mais acessível para eles e da forma mais clara e quando isso não chega eu tenho que ir buscar outras coisas. Eu tenho que sair daqui com ela a perceber isto, eu tenho que sair daqui com eles a perceberem isto. Basta haver um que não perceba, eu não saio daqui enquanto este não perceber, porque ele quer aprender mesmo. E eu acho que isso foi uma boa experiência para mim porque também aprendi, ou seja... tive que arranjar estratégias à última da hora para ela conseguir perceber, tive que arranjar exemplos de outras coisas.” (P1, Anexo II, p. 20); “(...) são poucos aqueles que me dizem ‘não

gosto’. E isso para mim é importante porque dá-me alguma satisfação em termos de trabalho, saber que estou a trabalhar com alguém que quer estar ali comigo. Que gosta.” (P2, Anexo II, pp. 35-36); “Quando eu, às vezes, dou uma música e eles gostam da música e na aula a seguir querem fazer aquilo. Eu quero pôr outra música, “não, queremos fazer aquela música da aula passada” e querem cantar e tocar, às vezes acaba por se ceder um bocadinho aos pedidos deles.” (P3, Anexo II, p. 50); “Olha, o que me dá alegria é quando saio e quando vejo que os miúdos gostaram de lá estar, é quando vejo que os miúdos no final da aula não querem sair da aula, e vão para ao pé de mim, porque querem fazer coisas e querem fazer mais, percebes? (...) fico contente que um grande grupo de miúdos fica na sala. Fica, quer experimentar mais: ‘Posso tocar ali?’; ‘Olhe, mas toque outra vez isto que há bocado fez’; ‘Mas quando é que faz isto?’; ‘Ó stôr, como é que fez isto na flauta?’, percebes? Isto dá-me satisfação pessoal porque vejo que fui ao encontro deles, mostrei-lhe alguma coisa que é novidade para eles, alguma coisa que os despertou para a música, para a facilidade musical, para a estética, enfim. Isso é que me dá um certo prazer.” (P4, Anexo II, pp. 66-67); “Eu fico satisfeito é ao longo do tempo, com o tempo... e feliz por ter alunos em que estudam praticamente todos os dias, em que gostam da disciplina, em que vão para a disciplina 15 minutos antes da aula.” (P8, Anexo II, p. 126); “O que eu quero é que eles participem e que gostem da disciplina” (P9, Anexo II, p. 130); “Eu acho que isso acontece quando eles participam com gosto na actividade que eu propus. E isso acontece muitas vezes. Por exemplo, eu com a turma X (*“melhor”*), principalmente, porque eles têm prazer em cantar, eles têm prazer em tocar. Eu acho que eles saem contentes exactamente porque tiveram essa experiência dentro da aula. E mesmo com a turma Y (*“pior”*), também há aulas que correm bem” (P10, Anexo II, p. 161); “(...) eu acho que é muito bom sentir a curiosidade e o desejo de aprender dos miúdos e eu poder corresponder a essa expectativa. Isso é que é a coisa mais gratificante e é aquilo (...) que ajuda, quer dizer. É assim, gosto de estar com os miúdos quando isso acontece, quando eu sinto que, da parte deles, existe isso, isso é uma... é uma... é uma causa suficiente para poder... dar-me prazer em estar com eles.” (P11, Anexo II, p. 174).

P3 aproxima-se do perfil do **professor que vai ao encontro da cultura musical dos alunos**, uma vez que afirma integrar a vivência musical dos alunos no seu trabalho docente: “Aqui há uns anos estive na escola A, em que a maior parte são miúdos africanos, não é? Então andava na moda o Kuduro, então eu fui aprender a dançar

Kuduro para dançar com eles, por causa da questão... e também dá para trabalhar, dá para trabalhar a pulsação, o andamento, fizemos a coreografia... Portanto, eu fui aprender para depois trabalharmos todos (...) é o mundo deles. Tento pegar nas coisas que mais cativam os miúdos para fazer.” (P3, Anexo II, p. 47).

**O professor que valoriza a evolução musical dos alunos** aparece nas declarações de P6 e P8: “(...) tive alunos que não tocavam nada flauta e acabaram a tocar no fim do ano” (P6, Anexo II, p. 94); “(...) miúdos que não conseguiam tocar a nota si na flauta e conseguiram tocar o Hino da Alegria. Eh pá. Não sabiam o que era a nota sol na clave, na pauta e fizeram a leitura.” (P8, Anexo II, p. 122).

Os professores P1, P2, P6, P7 e P10 parecem corresponder ao perfil do **professor reflexivo**: “E depois, a minha falta de experiência... também não consegui que as coisas corressem da melhor forma (*em relação ao comportamento dos alunos*).” (P1, Anexo II, p. 10); “Ainda não percebi se é um problema meu (*os alunos não gostarem de cantar*).” (P2, Anexo II, p. 33); “(...) confesso que aí será talvez aquilo que me podem apontar como negativo (*poucas actividades de composição*).” (P2, Anexo II, p. 30); “(...) por acaso nesse aspecto (*organização das actividades lectivas*) acho que, gabando o meu trabalho, nesse aspecto acho que as coisas são muito bem encadeadas.” (P2, Anexo II, p. 31); “Agora, há alturas da vida em que uma pessoa está melhor, pior, e, se calhar, as coisas não funcionam a 100%. Eu, este ano, tenho a noção que, sim senhor, eles deram as coisas, trabalhámos, fizeram... mas eu sei aquilo que consigo fazer, e eu sei que posso ser melhor. Há anos que correm melhor, este por vários aspectos, se calhar, podia ter corrido melhor, não quer dizer que tenha corrido mal, mas pronto mas acho que há coisas, há aspectos que eu podia ter trabalhado mais, se calhar, pronto, senti-me um bocadinho... Foi muito complicado, foi complicado...” (P6, Anexo II, p. 94); “Mas vou estar mais atenta a isso e trabalhar mais com eles (*actividades fora da escola*).” (P6, Anexo II, p. 90); “(...) questiono-me imenso se o problema não é meu. Ah, sim, sim. Porque tem que haver aqui uma falha (*quando os alunos não aprendem*).” (P7, Anexo II, p. 110).

Nos casos de P6 e P10 verifica-se uma **reflexão em consequência da realização do questionário**. P6 observa os gráficos de actividade musical e comenta: “Pronto, para comparar com o ideal eu não faço ideia, não, não... A noção que eu tenho é que não foi, para mim, para aquilo que eu costumo fazer, não foi um ano que eu me



sinta assim, estou realizada. (...) não sei se dentro destes padrões... quer dizer, o máximo é 28, não é? O ideal era ter o máximo a tudo.” (P6, Anexo II, p. 85).

P10 realizou um trabalho de reflexão que se iniciou logo após a aplicação dos questionários nas suas turmas e que P10 alargou aos alunos da turma “melhor”: “Logo a seguir. Porque a aula é de 90 minutos, não é? (...) Eles quiseram perceber o que é que tinha acontecido, porque é que era... e eu achei que era melhor aproveitar e reflectir com eles.” (P10, Anexo II, p. 146); “(...) uma das coisas que eles disseram (...) era o assistir a espectáculos musicais fora da escola. Foi uma... a primeira coisa que eles todos disseram que queriam fazer, não é? Antes da composição, como é evidente, que era sair da escola e ir passear (*ri*).” (P10, Anexo II, p. 154). Essa reflexão teve efeitos concretos, e mesmo imediatos, sobre a prática lectiva de P10: “E então, logo nessa aula, nós começámos... fizemos um trabalho de grupo (...) escolheram os grupos e começaram a compor uma canção. Não era necessariamente uma canção, era fazer, compor qualquer coisa musical, que podia ser só ritmos, podia ser letra e música, podia ser só música, podia ser aquilo que eles quisessem. Muito engraçado. Eles começaram logo naquela aula a fazer, depois na aula seguinte concluímos e depois apresentaram os trabalhos. Até depois acabaram por apresentar também à directora de turma e assim... mas foi muito engraçado, muito engraçado.” (P10, Anexo II, p. 146); “E então nós fomos à Fonoteca, àquela sessão de música e república. Normalmente, vamos sempre aos ensambles instrumentais, cordas, metais. (...) era a única oportunidade que a gente tinha para sair da escola ainda, no aspecto musical, nós fomos. Reagiram optimamente, portaram-se como anjos.” (P10, Anexo II, p. 154).

Assim, P10 considerou a realização dos questionários muito estimulante para a sua acção docente pelos resultados que despoletou: “Foi mesmo, Isabel. É que foi mesmo estimulante.” (P10, Anexo II, p. 154); “Concretamente para mim, teve muita influência. Porque, com a turma X (*“melhor”*) foi óptimo. Nós fizemos três coisas que, se calhar, não teríamos feito se não tivesse acontecido isto, percebe?” (P10, Anexo II, p. 159); “Sim, agora sim. Neste caso concreto (*aponta para a turma “melhor”*), sim. Neste último período (*se o questionário fosse repetido as áreas experiências de aprendizagem e composição teriam resultados mais elevados*).” (P10, Anexo II, p. 155).

Alguns professores manifestam as suas **concepções sobre o objectivo da Educação Musical**. P5 considera que **música é para todos**, que todos os alunos podem participar na aula de Educação Musical, independentemente das suas capacidades

musicais. P8 perspectiva a disciplina de Educação Musical como um veículo para o desenvolvimento da **cultura geral** dos alunos. Para P6, a disciplina de Educação Musical, visa **criar ouvintes**. Ainda P6, refere as potencialidades da Educação Musical para **iniciar o percurso musical dos alunos**.

Sobre o Currículo Nacional do Ensino Básico (ME, 2001), em particular sobre o seu conceito-chave, no âmbito da disciplina de Educação Musical: o **desenvolvimento de competências musicais**, alguns professores revelam **conhecimento**, outros, **desconhecimento** e, em ambos os casos, por vezes, **indiferença**. Por exemplo P2, P4 e P6, demonstram **conhecimento**, em particular P2 e P4 que reflectem sobre a diferença entre objectivo e competência. P6 evidencia conhecimento: “Não (*Não sentiu dificuldades com o conceito de competência*) porque (...) tive a sorte de quando estava a tirar o meu curso foi quando houve aquela transição para as competências (...) e trabalhei muito nas planificações na área das competências.” (P6, Anexo II, p. 88). Porém, também demonstra **indiferença**: “É literatura (*O desenvolvimento de competências*).” (P6, Anexo II, p. 84); “(...) às vezes nem aplico, porque acho que, que uma pessoa pode abordar esses assuntos todos com base nisso e arranjarmos, por exemplo, um tema que consigamos trabalhar essas coisas todas.” (P6, Anexo II, p. 88).

Por seu lado, P1, P3, P8 e P9 revelam **desconhecimento**: “(*Sentiu dificuldades com o conceito de competência?*) Como assim? (...) (*Teve dificuldade em operacionalizar o trabalho no sentido de desenvolver competências?*) Não, por acaso até me correu bem. Os métodos que usei e tudo, acho que correram bem.” (P1, Anexo II, p. 10); “Não, não (*não tem nenhum conflito com o que está escrito no Currículo Nacional*). Aliás eu regi-me pelo currículo aqui da escola, não é?” (P1, Anexo II, p. 11). P8 também se mostra alheio ao conceito de desenvolvimento de competências: “(*Tem o desenvolvimento de competências presente na sua prática?*) Não, não.” (P8, Anexo II, p. 112). Quanto a P3, começa por mostrar uma discordância pontual, mas que não consegue definir: “Há alguns pontos que eu não concordei muito bem com eles (...) (*Em que aspectos discorda?*) Tornam-se um bocado mais pontuais... Não é assim nada de extraordinário.” (P3, Anexo II, p. 37) e na sequência da conversa revela não ter conhecimento sobre o desenvolvimento de competências: “(*Sobre estas áreas de competência que estão presentes no currículo nacional actual. Algum problema com essa linguagem?*) Linguagem em que aspecto? (...) (*O que pensa da actual organização curricular?*) Organização?” (P3, Anexo II, pp. 37-38); “Eu continuo a

trabalhar dessa maneira (*por objectivos e não por competências*).” (P3, Anexo II, p. 38). Por fim, P9 afirma que a informação na área do desenvolvimento de competências lhe vem da sua formação inicial, o que se revela incongruente: “Não (*Não sentiu dificuldades com o conceito de competência*). Eu tive uma formação de uma Escola Superior de Educação e de uma equipa de professores que conseguiu articular... professores de ciências da educação, com outra filosofia. (...) Professores muito, muito bons mesmo, de Lisboa. Percebes? E que traziam essa bagagem toda e nunca houve problemas com o programa.” (P9, Anexo II, p. 133); “(*Mas esta reorganização curricular está no terreno há 9 anos e a professora formou-se há 15 anos*) Tinha essa formação. E acho que foi muito bem feita.” (P9, Anexo II, p. 133).

P2 e P4 reflectem sobre a temática **competências vs. objectivos**. P2 começa por considerar que não há diferenças entre competências e objectivos mas acaba por aproximar-se da ideia de competência: “(...) se calhar estou a dizer uma grande asneira. Mas, eu nunca senti grande diferença entre o que eram objectivos e competências. E, se calhar, isso é um grande... pode ser um problema meu. Mas o que é um facto é que nós quando trabalhávamos com objectivos, nós dizíamos assim, eu quero que o aluno faça isto. E aquilo que eu agora entendo como competência acaba quase por ser a mesma coisa, eu quero que o aluno faça isto mas a nível geral, no final do ano eu quero que ele faça isto. Mas eu penso que depois na realidade, em termos de funcionamento, acaba por ser exactamente igual, é apenas, é apenas uma questão de interpretação de português e tudo, porque é assim, eu não sinto que a questão de competência ou a situação de objectivo tenha alterado em qualquer coisa o meu funcionamento dentro da sala de aula e mesmo aquilo que eu pretendo que os alunos aprendam. (...) o objectivo é que no final do ano se consigam fazer uma série de coisas... e aqui, se calhar, já não será um objectivo é uma competência, podemos chamar-lhe competência.” (P2, Anexo II, p. 27).

P4, mostra-se muito receptivo ao conceito de competência e conclui que existe sempre resistência à mudança: “(...) o facto de se deixar de falar em objectivos e se falar em competências não me faz confusão nenhuma, é uma questão de adequação a uma linguagem nova. E a competência tem a ver com o total daquilo que o aluno é capaz de arcar, o objectivo é capaz de ser até um bocadinho mais limitador do que a palavra competência, porque a palavra competência engloba um ciclo e a palavra objectivo engloba só uma determinada tarefa que tem um objectivo para se fazer. Eu acho que a palavra competência não está assim tão desadequada como isso.” (P4, Anexo

II, pp. 52-53); “A competência pode ser focalizada no aluno ou pode ser focalizada numa turma, percebes? e o objectivo não é tanto assim... porque a gente quando trabalhava com objectivos era mais um objectivo de turma. O que é que se ia trabalhar?, ia-se trabalhar este determinado conteúdo para se adquirir este objectivo, o aluno no final do ano tinha chegado a este objectivo, que era efectuar esta resolução deste problema, por exemplo, e agora não é tanto isso. A competência é a capacidade com que o aluno aprende a resolver aquele problema, até pode não ter conseguido chegar lá, mas conseguiu desenvolver uma competência processual (...) já consegue fazer o caminho para lá chegar. Eu acho que a competência até não é assim tão... Depois, essas coisas, as mudanças é sempre complicado, não é?” (P4, Anexo II, p. 53).

P2 é de opinião que o **trabalho por competências é inerente ao ensino da música**: “(...) eu penso que a nossa disciplina já privilegiava isso (*o trabalho por competências*), porque, lá está, não são factores estáticos, não são caixinhas arrumadas... porque depois está tudo interligado, quando queiramos que alguém toque uma melodia encaixamos ali praticamente um currículo todo.” (P2, Anexo II, p. 27).

Por fim, P11 considera que o **trabalho por competências está presente no manual** e, por isso, não sentiu dificuldades na leccionação por competências: “Acho que não (*Não sentiu dificuldades com o conceito de competência*), porque eu socorro-me muito dos manuais e eu penso que isso já está pensado na organização do manual, portanto, em princípio... está tudo.” (P11, Anexo II, p. 164).

## **CAPÍTULO IV: Discussão**

Neste estudo procurou-se perceber quais as práticas lectivas mais comuns na disciplina de Educação Musical e quais as concepções e as ideias que guiam as acções dos professores. Os resultados da investigação apontam para os indícios que seguidamente se discutem.

De uma maneira geral, os alunos referem que os seus professores realizam um total de actividades musicais inferior ao que os professores indicam. Os professores justificam esta diferença pela incompreensão dos alunos em relação aos itens do questionário, pela consideração, por parte dos alunos, do repertório aprendido sem atender ao tempo necessário para o implementar, pela falta de informação dos alunos em relação aos conceitos envolvidos na prática musical e pela escassez de tempo lectivo da disciplina. Acrescendo às razões invocadas pelos professores, importa lembrar que, à altura da aplicação do questionário, se estava ainda no 1.º período lectivo e que a grande maioria dos professores leccionava a turma pela primeira vez. Não obstante, é indispensável ponderar a eventual maior adequação da percepção dos alunos, uma vez que, com frequência, a avaliação dos alunos se revela mais fiel e menos estereotipada do que a dos professores (Léon, 1975, pp. 6-7).

As diferenças, que se presumiu existirem, na quantidade de actividades musicais promovidas pelos professores, em consequência da qualidade das turmas, “melhores” e “piores”, observaram-se, mas de forma ténue. Os resultados dos alunos indicam que, de maneira geral, se realiza menos trabalho nas turmas “piores”, mas os resultados dos professores não evidenciam uma diferença tão constante. Aparentemente os professores debatem-se com as dificuldades ao nível disciplinar e de aproveitamento que enfrentam nas turmas “piores”, porém estas não influenciam significativamente as suas práticas ao nível das actividades desenvolvidas. Infere-se que os professores se preocupam em tratar com equidade todos os alunos em relação ao conhecimento musical proporcionado, como P2 refere: “Porque aí depois estaria mesmo, automaticamente, a fazer uma diferenciação que não sei depois, às vezes, onde é que vai parar.” (Anexo II, p. 32). No entanto, também se poderá considerar que não existe um hábito de diferenciação positiva com vista ao sucesso dos alunos com mais dificuldades de aprendizagem e/ou comportamentais.

Analizados os resultados globais provenientes dos questionários a professores e alunos e das entrevistas posteriores aos professores, afigura-se possível concluir que:

(i) os professores realizam maioritariamente actividades de interpretação, teoria e audição musical, estando estas interligadas; (ii) as áreas de experiências de aprendizagem e de composição têm menos peso no conjunto de actividades lectivas realizadas; (iii) os professores reconhecem dificuldades na implementação de actividades de composição musical, a dimensão criativa da música, que é, de entre todas, a mais precária; (iv) os professores enunciam um lato conjunto de contingências que envolvem a docência musical nas respectivas escolas e que condicionam as suas práticas; (v) as características individuais dos professores, a sua profissionalidade, são factores que influenciam indelevelmente as práticas docentes na disciplina de Educação Musical.

**Interpretação.** As actividades de interpretação dominam as práticas musicais, como se observou na análise de dados dos questionários e das entrevistas aos professores. Os recursos empregues nas actividades de interpretação musical passam, em primeiro lugar, pela utilização da flauta de bisel, depois, pelo uso de instrumentos da sala de aula, ou instrumentos Orff, como vulgarmente são identificados pelos professores, e, por fim, pelo canto. A flauta de bisel é, maioritariamente, a base do trabalho realizado. Os professores advogam as vantagens do uso do instrumento em termos de portabilidade e acessibilidade, de inevitabilidade face à inexistência de outros recursos e, mesmo, por ser do gosto da grande maioria dos alunos. Embora a argumentação dos professores tenha pertinência, a flauta de bisel, em particular a de plástico amplamente vulgarizada nas escolas, apresenta problemas de afinação, de falta de qualidade tímbrica, de limitações ao nível da expressividade. Porém, na realidade da nossa escola, aparentemente: “flauta é uma regra.” (P2, Anexo II, p. 26).

De acordo com as declarações dos professores, a flauta de bisel absorve grande parte do trabalho de grupo, incluindo a realização de tutorias; é utilizada nas experiências de interpretação polifónica; tem grande peso na avaliação individual da prática instrumental e é uma das áreas de actividade que suscita maior necessidade de estudo por parte dos alunos, dentro e fora da aula. Torna-se claro que grande parte das actividades lectivas assenta na prática da flauta de bisel.

A utilização de instrumentos da sala de aula enferma de um problema de base: nem sempre existem em quantidade, variedade e bom estado de conservação. Por vezes não existem de todo. Para além destes constrangimentos, o uso do instrumental Orff, parece ser condicionado, principalmente, pela operacionalização do seu uso: guardados

em armários, por vezes afastados da sala de aula, é necessário retirá-los desses compartimentos, montá-los, atribuí-los aos alunos, distribuir os utensílios para os tocar, como sejam, as baquetas. Acrescem outras preocupações logísticas, como por exemplo, encontrar espaço nas salas exíguas para toda a parafernália. Enquanto esta instalação decorre os alunos estão desocupados ou em movimento na sala, a ajudar o professor. Naturalmente, conversam, fazem soar intencional ou inadvertidamente os instrumentos, ficam descontentes com a distribuição dos mesmos, “lutam” com os colegas pelo seu preferido, correm para o armário, estatelam-se no chão. Por fim, resta um professor cansado e irritado, um grupo de alunos agitados e muito pouco tempo para fazer música. Esta rotina repete-se no final da actividade, quase sempre roubando o intervalo ao professor. Se este tiver três turmas numa manhã, significa seis destas andanças. É natural que poucos professores encontrem, nos recursos da sua profissionalidade, resistência para tal contingência.

A visão de Carl Orff ao criar este instrumentário, com tantas possibilidades interpretativas e criativas, não passava, decerto, por um cenário como o que se descreveu. Os instrumentos deveriam estar acessíveis aos alunos, num espaço onde pudessem permanecer montados, prontos a usar, apenas protegidos do pó.

Não obstante, a tenacidade dos professores é surpreendente uma vez que muitos continuam a utilizar estes instrumentos e alguns até conseguem encontrar virtudes na contingência existente: “(...) enquanto eu estava a fazer isso (*dispor os instrumentos*) os alunos estavam a tocar flauta e quando eu digo a tocar, regra geral, muitas vezes a brincar, mas nem era, nem era aquela coisa de estar a apitar aos ouvidos. Não, estavam mesmo a trabalhar, estavam a trabalhar alguma coisa. E isso reflectiu-se depois muito na parte instrumental.” (P2, Anexo II, p. 25).

São referidas, por alguns professores, práticas de interpretação musical associadas ao uso de instrumentos não convencionais, muitas vezes construídos na própria aula, bem como o uso das sonoridades corporais para o trabalho rítmico.

Uma situação que merece especial atenção é o diminuto uso do instrumento natural com que a grande maioria de nós nascemos equipados – a voz. No contexto da escola pública, onde as contingências instrumentais são referidas como inibidoras da prática musical, seria de esperar que a voz, o canto, se destacasse como a alternativa perfeita. Porém, os professores dizem que as crianças gostam pouco de cantar, têm

vergonha de cantar e que essa situação se agrava nos alunos mais velhos. A resistência a cantar é descrita ainda como maior no contexto individual.

Apesar de terem decorrido várias décadas sobre essa realidade, muitos portugueses ainda recordam os perniciosos efeitos do Canto Coral facultado no ensino liceal desde 1918 (Barreiros, 1999) que determinou a formação musical dos jovens até à criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, em 1967, com o surgimento da disciplina de Educação Musical. Aparentemente os professores de Canto Coral enfatizaram mais a dicotomia do que a inclusão. A escolha de vozes boas e más, a separação entre alunos afinados e desafinados, timbres bonitos e feios, conduziu a que uma faixa importante da nossa população interiorizasse a ideia de que não sabia, ou ainda pior, não podia cantar. De acordo com Whidden (2008, p. 2), “Students, who have been labeled as non-singers in grade school by one whom they deemed as a musical expert, internalize this judgment and allow it to curtail future singing endeavors throughout adolescence and adulthood.”. Esta convicção ainda ressoa nas palavras de algumas crianças, que evocam os casos de pais e avós que *não tinham voz para cantar*, eram *desafinados* ou que tinham *voz de cana rachada*.

É de crer que o canto, no contexto familiar, não é muito comum na sociedade portuguesa actual. Pelo menos além da primeira infância, altura em que comunicação entre pais e filhos através do canto se verifica nas mais diversas culturas, uma vez que: “Expressive, nonverbal vocalizations are the among the first ways that human beings relate to one another” (Custodero, 2006, p. 37). Do mesmo modo, muitos professores do primeiro ciclo não cantam com os alunos. Mesmo os professores de Educação Musical têm, por vezes, alguma falta de confiança em relação às suas capacidades vocais.

Baseando-se nas opiniões de Smeets (2004), Aguiar e Vieira resumem esta problemática, da seguinte forma:

(...) (*no primeiro ciclo*) grande parte dos professores não gosta de cantar, ou simplesmente não canta com os seus alunos, em parte por nunca o ter feito enquanto criança, ou por inadequação do currículo. Desta forma, e apesar do facto de o Canto ser uma das faculdades naturais da criança, este é rapidamente abandonado. Ao nível do contexto social, apresentam-se à criança inúmeras opções de preenchimento de tempos livres e, embora seja reconhecido o seu valor enquanto factor de socialização, o Canto não se apresenta como uma prioridade. (Aguiar & Vieira, 2010, p. 1465).



Mas os alunos cantam. Cantam mas não na escola, ou não na aula de Educação Musical. Um dos professores participantes neste estudo refere que mesmo os alunos que têm uma prática de canto exterior à escola, se recusam a cantar: “Eu tenho uma aluna numa destas turmas que canta Fado lá no restaurante dos pais e não canta aqui, não quer cantar. Podia fazer uma demonstração aos colegas e não faz.” (P7, Anexo II, p. 106). Também o professor P2 diz que os alunos não gostam de cantar no contexto formal: “mas é engraçado há uma ou outra música que eles conhecem que anda por aí, uma pessoa está a tocar e eles colocam-se a cantar, alguns cantam outros nem tanto. E às vezes, não é bem assim que acontece mas é quase, ‘Ok, vamos cantar’ e até aqueles que estavam a cantar desaparecem.” (P2, Anexo II, p. 33).

Por que razão se revela esta aversão a cantar no âmbito da aula de Educação Musical? Será lícito pensar que o problema está nas práticas dos professores? No contexto escolar? Na timidez dos alunos? As perguntas ficam no ar, necessariamente. De qualquer modo, o professor de Educação Musical deve tentar reverter esta situação e procurar tornar apelativa a prática do canto nas suas aulas, uma vez que, “A educação musical da criança ficará sempre incompleta se não tiver como primeira prioridade a educação da voz.” (Giga, 2004, p. 78).

As estratégias para a interpretação em grupo variam: uns professores criam grupos instrumentais diversificados, outros dedicam-se a determinado instrumento, em especial à flauta de bisel, outros, ainda, prosseguem o trabalho nas áreas em que os alunos são mais proficientes. Em qualquer dos casos, a repetição ocupa grande parte do trabalho docente, uma vez que a música implica ensaiar, repetir para aperfeiçoar e isso é feito na aula, uma vez por semana, porque os alunos, geralmente, não estudam em casa.

É comum, para muitos professores, o uso de acompanhamentos pré-gravados na interpretação musical, normalmente através das gravações que acompanham os manuais, os chamados *Play-Along*. Também a gravação das peças interpretadas pelos alunos é referida, o que permite uma escuta crítica do trabalho produzido.

Por fim, P2 diz que os alunos gostam de realizar a função de intérpretes, não colocando qualquer obstáculo a essa actividade, antes pelo contrário: “Eu acho que é exactamente ao contrário, o maior entrave que eu lhes posso dar é não os deixar fazer isso (*actividades de interpretação musical*).” (P2, Anexo II, p. 30).

**Composição.** Tanto nos resultados dos questionários como das entrevistas aos professores constata-se que as actividades de composição surgem no extremo oposto às de interpretação. São aquelas que a maioria dos professores reconhecem explorar menos ou mesmo omitir. E até demonstram um certo cepticismo em relação à possibilidade de os alunos comporem: “Que os miúdos fizessem? Composição? (...) Não, não, não. Eles não fizeram. Viam como é que eu fazia... Que os miúdos fizessem? Composição?...” (P1, Anexo II, p. 13).

Dois professores comparam as actividades de composição com as de interpretação e consideram que a composição implica uma experiência mais dilatada no tempo e que os resultados finais não são compensadores, por outro lado, a interpretação é do agrado dos alunos e é mais vantajosa no trabalho lectivo, tanto na perspectiva dos alunos como dos professores: “(...) sei que é difícil compor e não podemos esperar os mesmos resultados de alguma coisa que já foi feita. Mas os resultados que vão surgir dali, perante os olhos dos miúdos, eu considero sempre que é um resultado fraco comparativamente com uma interpretação e por isso depois acabo sempre por fugir um bocadinho à composição. (...) é um trabalho que requer ser feito muitas vezes e com muita regularidade. (...) ensino-lhes uma música e vejo que eles gostam e tenho a certeza que se não apostasse tanto nisso, apostasse mais, por exemplo, numa divisão entre isso e a composição eu sairia a perder, quer eu como professor, quer os alunos em termos de gosto e de prazer do que fazem” (P2, Anexo II, pp. 30-31).

Esta perspectiva não corresponde à informação que os autores nos disponibilizam. Wiggins (1990, pp. 2-3) dá-nos quatro razões para os professores desenvolverem a composição na sala de aula, onde o prazer dos alunos nessas actividades aparece com grande destaque:

Why compose with general music students? First, children are innately creative. They take tremendous pride in and derive great pleasure from their own creations, and you can capitalize on this self-motivation. Second, composition helps students develop a pride in their own musicality: this also motivates further learning. Third, composition is an excellent means of teaching and reinforcing musical concepts, and fourth, your analysis of your students’ work serves to evaluate student comprehension of these concepts.

Dogani (2004) fornece pistas para melhor perceber a postura de P2, ao dizer que os professores não são agentes livres, mas que as suas escolhas, onde a prática está

incluída, são restringidas pelas suas circunstâncias e pelas percepções de tais circunstâncias.

Nas situações em que se verificam actividades de composição elas surgem, maioritariamente, no contexto rítmico. Apenas dois professores mencionam situações de composição melódica. São ainda referidas situações de sonorização de imagens e de textos e coreografia de música como actividades que, de acordo com quatro dos professores, incluem ou são próximas da composição musical.

A improvisação surge, principalmente, no âmbito do acompanhamento livre de música gravada com a voz ou com instrumentos e não é vista como um verdadeiro acto de composição: “podemos fazer uma improvisação e dentro da improvisação é evidente que eles estão a compor, entre aspas, não é?” (P10, Anexo II, p. 146).

Parece existir desconhecimento e preconceito por parte da maioria dos professores sobre o valor da improvisação face às práticas musicais convencionais que, como refere Kushner (2010), se baseiam na dependência da música escrita:

For all but a few, there is a tension between the musical canon and music improvisation. Learn to master ‘playing by the dots’ and all but those few are virtually incapacitated in constructing music as they go along – they have been inducted into a relationship of dependency. (p. 10)

Dois professores mencionaram exercícios de composição baseados na teoria: preenchimento de compassos com notas e figuras rítmicas, o que, na verdade, é principalmente um exercício teórico. Um professor explorou técnicas características do dodecafonismo, sistema de organização sonora baseado em séries compostas pelos doze sons da escala cromática, criado na década de 1920 pelo compositor austríaco Arnold Schönberg. Neste sistema as notas podem ser usadas de quatro maneiras diferentes: 1) *série original*; 2) *série retrógrada* (a série original tocada de trás para frente); 3) *série invertida* (a série original com os intervalos invertidos) e 4) *retrógrado da inversão* (a série invertida tocada de trás para frente). Embora exista nesta técnica uma componente teórica muito forte na qual os alunos aplicaram os seus conhecimentos sobre os intervalos melódicos e sua classificação, trata-se de uma experiência de composição real que parece ter agradado aos alunos: “(...) E depois eles ouviam e era curioso o silêncio absoluto que essa turma fazia para ouvir a peça, ‘esta é a minha, esta é a minha, esta é a minha’ (ri). Por acaso foi engraçado.” (P8, Anexo II, pp. 116-117).

Os professores envolvidos neste estudo reconhecem diversas dificuldades na implementação das actividades de composição. Desde logo, a diferença qualitativa das turmas. Por exemplo: “Sim, são meninos mais... com mais ideias, vá (*alunos da turma “melhor”*). Mais imaginativos. Enquanto a Y (*turma “pior”*) é um bocadinho mais, é para fazer desta maneira e desta e daquela. Puxarem pela imaginação não dá e quando algum tenta dizer assim uma coisa qualquer é logo a turma toda a rir, portanto, acabam por perder assim um bocado de tempo, para depois acalmarem os ânimos, não é? Portanto, não incido muito.” (P3, Anexo II, p. 40). A propósito das diferenças entre estudantes ao nível das capacidades criativas, Berkley (2001, p. 123) alerta para a necessidade de o professor diferenciar o trabalho de acordo com as características dos alunos: “mixed ability are the norm in schools, not the exception, and every teacher of composing is obliged to differentiate their teaching to suit the needs of the students.”

Outras dificuldades são identificadas: a escassez de instrumentos musicais; a falta de espaços de trabalho adequados; a indisciplina; a falta de conhecimentos prévios; a inibição dos alunos. Porém, nenhum destes obstáculos é incontornável e alguns professores encontram formas de os ultrapassar, por exemplo, alguns professores colmatam a falta de instrumentos convencionais construindo instrumentos a partir de materiais de reciclagem, como já se observou. Outros recursos têm também potencialidades para produzir resultados criativos muito interessantes: como a voz ou as sonoridades corporais. É do conhecimento dos professores o trabalho de grupos como os *Stomp* ou os *Mayumana* que utilizam os recursos referidos com resultados criativos e expressivos de grande qualidade. Também não parece argumento suficiente a falta de espaços de trabalho adequados: P7 trabalha com os alunos no pátio da escola para que a experimentação dos diversos grupos de trabalho seja possível sem interferência recíproca. No contexto de cada escola, outras soluções poderão ser exploradas.

Quanto aos aspectos como a indisciplina e a falta de conhecimentos prévios no âmbito da composição, cabe aos professores colmatá-los. A resolução destes problemas passa, em parte, pelo aumento da frequência da realização destas actividades. A maioria dos alunos reage a situações novas, que implicam mais acção autónoma, com uma agitação maior, outros, com uma maior timidez. Não parece credível que esses aspectos, embora problemáticos, sejam específicos das actividades de composição.

No que respeita à inibição dos alunos, ela resulta de factores individuais do seu desenvolvimento e das alterações psicológicas vividas por todos os indivíduos na pré-

adolescência, que corresponde à faixa etária considerada neste estudo. Como referem Kenny e Osborne (2006) acerca do medo do palco ou da exposição no âmbito de outras actividades musicais, nota-se uma grande diferença entre as crianças e os pré-adolescentes, a maioria das primeiras gosta de se apresentar em público e não se deixa abater pelas eventuais falhas, o mesmo não se passa com os mais velhos:

This transition is due to a combination of factors, the most important of which are our innate temperament; trait anxiety; increasing cognitive capacity, self-reflective function and capacity for perspective taking that develop through childhood and adolescence; the type of parenting and other interpersonal experiences that we have; our perception and interpretation of the world around us; technical skill and mastery, and specific performance experiences that may have positive or negative outcomes. (p. 103)

No âmbito das práticas de composição, as dificuldades mais significativas que emergem neste estudo são aquelas que residem no próprio professor e que este reconhece como obstáculo. Verificaram-se dificuldades do âmbito da implementação prática da composição, mas também dificuldades conceptuais, que influenciaram, naturalmente, as respostas dadas no questionário. Por exemplo, a dificuldade em distinguir a composição feita pelo professor e feita pelos alunos: “Então usei algumas composições, fiz alguns arranjos, vou chamar a isso composição.” (...) (*quando fala de composição está a falar do seu trabalho ou do dos alunos?*) Do meu trabalho, sim. Mais do meu. Na composição eles, pronto, em termos melódicos e práticos... não fizeram.” (P1, Anexo II, p. 13).

Alguns professores denotam também falta de clareza em relação ao próprio conceito de composição, como se exemplifica: “Da interpretação, pois. Lá está, às vezes associo uma coisa à outra (*interpretação e composição*) e acabo por não responder tão claramente como...” (P1, Anexo II, p. 14); “(*Os alunos fazem sugestões no âmbito da composição?*) Quer dizer, se ‘tivermos a cantar e um aluno resolver perguntar qualquer coisa ou tirar uma dúvida e (*ri*) nesse sentido pode ser uma contribuição, não é? Agora se isso depois se aplica naquilo que fazemos...” (P11, Anexo II, p. 171)

Constata-se que os professores apresentam limitações na sua formação artística e profissional para a leccionação da composição e, por vezes, escudam-se em obstáculos materiais e ambientais que não se revelam pertinentes. Assim, como vários autores têm referido, verifica-se a diminuta presença do trabalho criativo nas práticas lectivas dos

professores de Educação Musical, apesar de ser profícua a investigação nesta área e nela se reconhecer amplamente a importância da composição na educação musical das crianças e jovens (e.g. Berkley, 2004; Stand, 2006; Stephens, 2003) e, mais recentemente, no desenvolvimento da imaginação musical (Hargreaves, 2012).

No entanto, os professores que realizam actividades de composição valorizam a criatividade musical dos alunos: “Eles escrevem coisas giríssimas, musicalmente...” (P4, Anexo II, p. 62); “(...) as canções, as melodias, que eles inventaram, tinham piada, quer dizer, eram coisas lógicas, não era... que tinham sentido.” (P10, Anexo II, p. 152).

Por fim, P5 considera que criatividade tem pouco peso na escola, o que faz com que os alunos não tenham o hábito de explorar as suas capacidades criativas. Esta realidade é, desde logo, uma constatação na disciplina de Educação Musical e está na mão do professor partir da sua própria actividade musical para fazer da escola um lugar mais criativo.

**Audição.** Da análise dos questionários decorre que as actividades de audição ocupam um lugar meio no conjunto das práticas lectivas analisadas neste estudo, estando muito próximas da dimensão teórica que regista uma classificação ligeiramente mais elevada. Apesar deste posicionamento central no âmbito dos questionários, a audição musical não recebeu muita atenção por parte dos professores nas entrevistas e a importância que estes lhe atribuem revelou-se muito díspar, mas pode constatar-se que estas revertem principalmente para o desenvolvimento do conhecimento teórico musical. Hargreaves e North (1999) inscrevem as funções psicológicas da música na vida dos indivíduos nos domínios cognitivo, emocional e social. Porém, para os professores entrevistados, a audição é desenvolvida na vertente cognitiva e pouco valorizada nas dimensões emocionais e sociais.

A maioria dos professores dizem realizar actividades de audição, mas só três as implementam com frequência, um deles porque considera que a audição agrada aos alunos. Um professor admite realizar muito poucas ou nenhuma actividades de audição. Outro, parece encarar a audição como a simples acção de ouvir música: “Audição pela audição. Audição pela audição.” (P11, Anexo II, p. 166).

Os ditados rítmicos, actividade auditiva fortemente associada à teoria, são uma constante nas práticas lectivas de muitos professores, como por exemplo: “Ditados rítmicos foi uma coisa que funcionou muito bem. (...) Sim, fizeram muitos.” (P1,

Anexo II, p. 15); “(...) ditados rítmicos, por exemplo, com as várias figuras, portanto, temos de fazer vários, para ter a noção da duração das notas.” (P11, Anexo II, p. 169).

De acordo com Bernardes (2001) esta prática, consubstanciada no ditar de excertos musicais compasso a compasso, de dois em dois compassos ou, na melhor das hipóteses, frase a frase, é “uma espécie de audição que discrimina, selecciona arbitrariamente, deforma, reduz e desqualifica a linguagem, além de dificultar (senão impedir) sobremaneira sua compreensão.” (p. 75). Para a autora estas práticas de treino auditivo “apenas condicionam, adestram e, por isso, são práticas superficiais e alienantes. Não formam músicos conscientes da linguagem.” (p. 76).

Grande parte das actividades de audição visa a ilustração de conteúdos teóricos. Por exemplo: “Utilizo muito a audição, de facto, para o encaixe das situações teóricas. Porque falar, muitas vezes, explicar-lhes, sei lá, explicar-lhes o que é uma forma não é fácil. No caso, se ouvirem uma música e explicar-lhes: ‘olhem, aqui vocês aqui têm isto, depois têm esta parte aqui que é completamente diferente’, é mais fácil de explicar. E utilizo muito a audição para isso.” (P2, Anexo II, p. 31).

Constata-se que a audição musical é usada para exemplificar e consolidar o conhecimento teórico. Embora os valor identitário, relacional e emocional da audição musical sejam sobejamente reconhecidos na vida dos jovens: “Os professores tendem a atribuir maior importância à aquisição de informações e competências técnicas, e menos ao prazer de identificar o carácter emocional da música, ou exprimir estados emocionais.” (Palheiros, 2004, p. 12).

As sugestões do manual da disciplina são a fonte da maioria das actividades de audição, como exemplifica P10: “É que este livro parte muito da audição. E, portanto, eles trabalham, por exemplo, o ritmo. Ouve-se esse ritmo numa melodia qualquer, por exemplo, o galope rápido (...) Depois cantam, batem ritmos com instrumentos, esse ritmo, o galope, e depois, só depois é que trabalham músicas (...) Portanto, eu parto da audição porque é sugestão também do livro.” (P7, Anexo II, p. 99). Observa-se que a audição, mediada pelo manual, aparece associada a um conjunto de acções que visam a aquisição de determinados conhecimentos musicais, teórico ou práticos.

Quatro professores referem o recurso a exercícios de audição activa, em que os alunos participam: reagindo a determinados elementos sonoros ou temas com uma acção definida, acompanhando a música com ritmos corporais, com a voz ou com

instrumentos melódicos ou movimentando-se no espaço. “The action of music listening, then, is a ‘form of thinking-in-action and knowing-in-action” (Cutietta & Stauffer, 2005, p. 124). São situações que aparecem por oposição a uma audição estática, focada exclusivamente na dimensão cognitiva como se verifica na maioria dos casos. Esta é uma perspectiva dinâmica da audição que pode facilitar as aprendizagens e torná-las mais significativa para os alunos.

Por outro lado, os professores recorrem aos audiovisuais, uma vez que em diversas escolas esses meios estão disponíveis e contribuem para cativar os alunos, em especial os das turmas “piores”, como diz P10, mas também para ampliar as aprendizagens propostas no manual, com referem P2 e P11, por exemplo: “E nesta escola temos a possibilidade, este ano, de usar uma boa aparelhagem, um bom projecteur e a ligação à Internet o que permite explorar exemplos disponíveis na Internet sobre aquilo que o livro traz, eles vêem e ouvem” (P11, Anexo II, p. 166).

Os recursos audiovisuais estão cada vez mais acessíveis aos professores na sala de aula, em particular através da Internet. Os manuais de Educação Musical actuais incluem, muitas vezes, materiais audiovisuais e o próprio manual é projectável, o que aumenta a componente visual da aprendizagem musical. Embora esta seja uma dimensão valiosa para a disciplina, é necessário acautelar a hipótese de os alunos se tornarem assistentes passivos da música dos outros ou em pessoas que vêem música.

É necessário ter atenção à qualidade do suporte áudio que se usa na aula. P8 alerta para a má qualidade de som dos quadros interactivos e considera-a um obstáculo à audição musical. O professor tem que estar especialmente atento e procurar soluções para obter a melhor qualidade possível dos equipamentos sonoros da sala de aula, senão agravará o perigo de os alunos verem e não ouvirem música.

A análise elementar de peças musicais surge nas práticas de um professor que considera que é uma actividade que agrada aos alunos. P8 exemplifica com o 4.º andamento da 6.ª Sinfonia de Beethoven “(...) eles começam-me a dizer coisas e eu começo a escrever no quadro, o fogo, animais a fugir, a água e tal. Depois, no fim, vamos tentar perceber o que é aquilo, uma tempestade. Depois ouvem mais uma vez com a minha explicação (...) Eles geralmente gostam” (P8, Anexo II, p. 115).

A análise de peças musicais é uma prática muito interessante, particularmente se não resultar num momento repleto de palavras, como parece acontecer na situação atrás



descrita por P8. As crianças deveriam arrolar, através da escrita, do desenho ou do movimento, a sua percepção sobre a música, o significado que atribuem ao que estão a ouvir e as emoções que lhes suscita - sem palavras. Fala-se demasiado nas aulas de Educação Musical. Uma música de carácter descritivo como a Sinfonia Pastoral gera uma dinâmica mental e emocional que transporta o ouvinte para um imaginário fortemente enraizado nas vivências individuais, que não pode ser imediatamente convertido em palavras, ou não deve. É indispensável uma audição inicial limpa de palavras. Depois virão as palavras, as dos alunos e as do professor, o qual deve ter em conta a subjectividade de cada ouvinte, não subordinando a imaginação dos alunos a quaisquer interpretações universalmente aceites sobre a música escutada.

Os professores dizem procurar alargar as referências musicais dos alunos, através da audição de variados géneros e estilos musicais. Porém, constata-se que a música erudita, como se verifica na situação anterior, domina as práticas, juntamente com a música portuguesa de raiz popular e tradicional. Os professores consideram importante facultar aos alunos experiências musicais diversas daquelas a que eles, normalmente, têm acesso: “(...) acabo por dar mais a parte clássica (...) Ou a tradicional. Porque é o que lhes falta, o que não têm tanto ao lado, ou no dia-a-dia.” (P5, Anexo II, p. 73); “(...) a audição é essencialmente orientada para eles poderem ouvir outro tipo de música. (...) Dar a outra faceta. Mas eles depois gostam.” (P10, Anexo II, pp. 152-153). Um dos objectivos dos professores é desmontar os pressupostos sobre a música de que se gosta e de que não se gosta, através da experiência auditiva: “(...) eu para dizer que não gosto tenho que ouvir ou tenho que experimentar” (P6, Anexo II, p. 94). Faz sentido esta preocupação, mas tem que existir uma reciprocidade por parte do professor, ele deve estar disponível para a música que os alunos ouvem e, sem preconceitos, ser capaz de integrá-la no trabalho lectivo.

Porém, e ao contrário do que foi dito, as situações em que os alunos partilham música com a turma não são muito comuns. Os, poucos, professores que realizam essa actividade, fazem-no no início do ano lectivo para conhecer as preferências musicais dos alunos (P7) e, pontualmente, utilizam-nas no trabalho lectivo (P11).

O professor de Educação Musical tem que estar atento ao universo musical dos seus alunos e ter consciência da competição existente entre a música da aula e a oferta musical exterior à escola que é vastíssima e muito apelativa para os jovens. Muitos professores já interiorizaram esta dicotomia e tentam atenuá-la, porém, frequentemente:

(Na escola) a audição musical é apresentada como uma actividade formal com frequência, duração, objectivos e conteúdos pré-determinados. As crianças ouvem música com os colegas de turma, que não escolheram, e o programa e o professor definem que estilos e peças musicais são incluídos. Estas diferenças contextuais poderão desenvolver nas crianças diferentes atitudes relativamente à audição: ouvir música em casa pode ser uma actividade mais significativa, porque possui funções que são mais valorizadas pelas crianças do que as funções de ouvir música na escola. (Palheiros, 2004, p. 3).

**Teoria.** Os resultados dos questionários e das entrevistas aos professores revelam o peso considerável das actividades da área de teoria musical no conjunto das práticas lectivas dos professores de Educação Musical. Esta só é ultrapassada pela área de interpretação. De resto, teoria e interpretação estão fortemente interligadas, de acordo com a maioria dos professores entrevistados. Por exemplo: “Eu para tocar uma peça tenho que saber teoria, tenho que saber o compasso, o andamento, o valor das figuras, o nome das notas... portanto, está tudo interligado, não é?” (P3, Anexo II, p. 39).

Mas será que é preciso tudo isso para tocar um instrumento? Não é esta a opinião de Cruz (2010, p. 16):

O que tenho lido e aprendido com professores, colegas e alunos, de vários países, em relação à iniciação à leitura e à escrita musicais fazem-me concluir que, de modo geral, a leitura é introduzida cedo demais no nosso sistema de ensino. Cedo demais e "rápido" demais, sem a necessária consolidação através da repetição sistemática, da utilização de repertórios diversificados, de muitos excertos de obras metodologicamente organizados, por ordem crescente de dificuldade, para que o processo de aprendizagem seja eficaz.

Tocar de ouvido, usando a memória e as técnicas escutadas e observadas à sua volta é o que fazem os músicos intuitivos, que aprenderam a tocar com outros músicos com as mesmas características. Faltar-lhes-á alguma coisa para serem músicos ou para que o seu talento possa ser atestado? Não. Da mesma forma, as crianças devem aprender por imitação e repetição e os professores devem propiciar-lhes, através das metodologias e didácticas apropriadas, um aprofundamento sucessivo das suas destrezas musicais.

Porém, uma larga maioria dos professores dá um grande enfoque às actividades de teoria e descreve-as como transversais a toda a sua prática lectiva. Dois professores

acrescem uma novidade, identificam-nas como disciplinadoras: “(...) quando estavam ocupados na teoria, a ouvir, a escrever, a... o comportamento aí acalmava um bocadinho. Tudo o que fosse uma prática era uma desordem impossível de fazer seja aquilo que for.” (P1, Anexo II, pp. 10-11); “As actividades práticas que foram vindo, foi depois de se ter trabalhado a turma com calma, era do género: ‘você não gostam disto mas têm um comportamento adequado, então têm que fazer aquilo que é para podermos leccionar, temos que cumprir um programa’. E se eles assim estão calados e quietos é uma disciplina teórica... Eles se ‘tiverem a passar do quadro estão bem, então passam do quadro.’” (P8, Anexo II, p. 113).

Sem discutir o conceito de “leccionar”, de quem lecciona e de quem tem um programa a cumprir, que a citação de P8 suscita, atente-se na forma como os dois professores vêem a teoria musical, na consciência do desagrado que ela suscita aos alunos e no uso que dela fazem para disciplinar e punir. Pode inferir-se que, se a teoria é o centro da actividade musical destes dois professores, então são também centrais as acções disciplinadoras e punitivas nas suas práticas lectivas. Mais ainda, aparecendo a teoria em alternativa à “impossível” prática musical, a aula de Educação Musical revela-se como meramente teórica - tudo o que ela, como já se verificou, não deveria ser.

Um professor, no entanto, desvaloriza a teoria em favor da prática: “O que é que me interessa saber que é meio-tom? Isso não... Interessa é que aquele som ali não combina, portanto, têm que fazer qualquer coisa para entrar ali um som que fique mais harmonioso, não é?, e que aquela nota tem que ser alterada. Agora se é meio-tom...” (P5, Anexo II, p. 74). P11 diz seleccionar as áreas teóricas que considera pertinentes.

De maneira geral, a leitura musical é muito valorizada pelos professores que a consideram uma aquisição indispensável. Para P2 e P5 a capacidade de ler uma pauta tem um valor social e representa uma promoção do aluno em relação aos outros, incluindo aos pais, que não sabem ler música. Tocar de memória não tem tanto valor: “(...) nunca faço músicas de cor. Mesmo aquela questão quando eles dizem ‘ah, já sei de cor’. ‘Ótimo, quer dizer que já tocaste isso muitas vezes, mas não faço questão que feches o livro ou que escondas a música. Se chegar aqui alguém e olhar para ti a tocar de cor, diz que tu decoraste, se tiveres um papel à frente e conseguires interpretar o papel, para além de saber tocar, estás a saber interpretar todos esses sinais que aí estão, o que é uma mais-valia que depois te serve para outras músicas sem ter que decorar.’”

(P2, Anexo II, p. 34); “(...) até porque há sempre a parte do... ‘Se vocês puserem isto em frente aos vossos pais eles não conseguem ler’, portanto.” (P5, Anexo II, p. 75).

Para P9 a leitura musical é uma aquisição cultural de carácter geral: “Faz parte da cultura geral deles, musical, estás a ver? É universal. (*a leitura na pauta*)” (P9, Anexo II, p. 142). Diz que a leitura musical na pauta é “universal”. Será? Por um lado, como já se referiu, não é necessário saber ler uma pauta para se ser músico, logo, não tem um carácter universal junto dos músicos. Numa acepção mais lata, a convenção ocidental de escrita musical, que é aquela de se fala aqui, também não se pode considerar universal, uma vez que existem diversas formas de registar a música: tablaturas (notação que representa o modo de colocar os dedos num instrumento, por exemplo: nos trastes de uma guitarra, para produzir as notas ou conjuntos de notas), cifras (sistema de notação musical usado para indicar através de símbolos gráficos ou letras os acordes, conjunto de notas, a serem executados por um instrumento musical). A escrita musical pode ainda ser inventada pelo compositor, como se verifica na escrita da música contemporânea, e também nos símbolos que os músicos e compositores populares, não leitores de música, utilizam para escrever as suas músicas.

Já P6 “chateia-se”, “preocupa-se” e “batalha” para que os alunos aprendam a ler na pauta, porque eles têm que aprender a ler música tal como aprendem a ler em português ou em inglês. E P7 “obriga” os alunos a decorar as posições das notas na pauta: “(...) tenho muito a preocupação de que eles percebam, porque chateia-me imenso se eles têm, por exemplo, que ler em inglês, que aprender o alfabeto para ler português e não sei quê, porque é que a linguagem musical eles... gostam sempre de pôr as notas por baixo, gostam de fazer não sei quê, e eu não quero isso, acho que é uma linguagem que eles têm que aprender, se eles não a sabem então a disciplina não, não está correcta. E eu batalho muito nesta parte de eles compreenderem os símbolos, de eles compreenderem, olharem para uma pauta e saberem o que lá está” (P6, Anexo II, p. 86); “(...) eu obriguei-os a decorar isso, fazer tipo ladainha: ‘Abaixo do sol o que é que é? Acima do sol o que é que é?’. Não é? Têm que fazer isso.” (P7, Anexo II, p. 107).

As dificuldades dos alunos na leitura musical impacientam os professores. É um problema que lhes surge, tanto na componente rítmica (P5) como na leitura de notas (P7): “Dizem muitas vezes, ‘vou estudar esta música, professora. Vou tocar esta música, mas eu não sei o ritmo’. E não sabem efectivamente. Eles conseguem ler a nota e sabem que a nota é naquela posição, agora o ritmo eles não conseguem...” (P5, Anexo II, p.

77); “E outra coisa que me põe fora de mim é eu já ter trabalhado a pauta, as notas, bem, e no final do ano, de repente, eles não sabem... Eu não estou a acreditar nisto, dá-me imenso trabalho isto. E ainda não percebi se tenho que trabalhar mais, novamente, os exercícios que faço imenso no 1.º período, imenso.” (P7, Anexo II, p. 110).

As estratégias dos professores para a aprendizagem da leitura musical baseiam-se na separação entre a parte rítmica e melódica da música: primeiro trabalham o ritmo, depois inserem as notas e, por fim, fazem a leitura melódica (ritmo e notas), frase por frase, como exemplifica P7: “Ensino por partes. Primeiro faço leitura rítmica, dentro da canção, não é? (...). E depois a parte melódica, a parte melódica apresento o todo, eu, e depois trabalhamos por partes, por frases melódicas.” (P7, Anexo II, p. 99). P3 recorre aos vocábulos “Tá” e “Ti”, que Kodály criou para a aprendizagem do ritmo: faz a leitura rítmica com os vocábulos referidos e depois acrescenta as notas. Já P5, prefere outro processo: “(...) eu não uso muito o ‘ti-ti tá’, mas utilizo o: ‘um, meio, meio, um’, a verbalização do valor.” (P5, Anexo II, p. 77).

Este último exemplo apresenta um perigo sobejamente conhecido: criar a ideia nos alunos de que as figuras rítmicas têm durações absolutas, ideia errada e muito frequentemente transmitida através da afirmação de que a semínima é sempre a unidade de tempo, vale sempre um tempo. A este propósito comenta Cruz (2010):

As figuras representam proporções, não “valores absolutos de duração”, nem em número de tempos, nem em segundos. Dependem do andamento e do compasso em que a obra esta escrita. A semínima tem o número de tempos que o compositor decidir. E todos nós, professores, sabemos isso... Porque se perpetuam estes erros no ensino? (p. 16).

Para além do erro que encerra, esta forma de leitura rítmica é de uma enorme aridez estética e carrega ainda mais o mundo dos sons de palavras desnecessárias.

A cópia de músicas para a pauta é uma prática amplamente desenvolvida pelos professores para o treino da escrita musical, como referem quase todos os professores. Fazem-no para os alunos consolidarem as aprendizagens de escrita musical, para registarem músicas que não estão nos manuais e as poderem estudar em casa, para obviar o problema dos alunos que não possuem manual, para poupar na realização de fotocópias e, também, por regra: “Sim, todas as músicas de flauta eram passadas para o

caderno, para treinar a escrita.” (P6, Anexo II, p. 93). Os registos escritos de música consistem, na quase totalidade dos casos, em peças para flauta de bisel, como diz P6.

Alguns professores realizam exercícios de caligrafia musical para os alunos se habituarem a serem rigorosos na escrita, porque: “(...) se não tiverem as coisas bem escritas também não conseguem estudar” (P3, Anexo II, p. 43). Porém, P2 utiliza-os como castigo, o que não parece ser eficaz para promover o interesse pela escrita musical que os professores reivindicam: “E até muitos castigos que eu dava, às vezes... Houve duas vezes que dois que se portaram mal, peguei em duas pautas, agora vão... fazia assim no princípio da pauta uma clave de sol, depois fazia, por exemplo, uma clave de fá, depois fazia, tipo, dois lás em colcheias, depois fazia soles em semicolcheias: ‘Agora vão fazer isto até ao final é o castigo que vocês têm’ (ri).” (P1, Anexo II, p. 22).

A realização de testes escritos é comum à maioria dos professores, com excepção de P5 e P10. Normalmente fazem um teste por período e justificam esta prática com a necessidade de fundamentar as notas perante os encarregados de educação (P3), para diagnosticar as dificuldades dos alunos e poder agir sobre elas (P9) ou para possuir um instrumento de avaliação mais objectivo (P11). Apenas um professor diz realizar os testes em conjunto com os colegas do grupo disciplinar (P4), todos os outros os fazem individualmente. P1 diz realizar testes diversificados conforme as turmas.

Assim, o teste escrito é uma realidade quase incontornável na disciplina de Educação Musical. Confrontando os resultados de professores e alunos em relação a este item do questionário constata-se que os alunos consideram fazer mais testes do que os professores dizem fazer. Aparentemente os professores baseiam a avaliação dos alunos, principalmente, no resultado dos testes e menos no desempenho musical na aula.

Tal como acontece em relação às áreas de interpretação e audição, também a leccionação da teoria está associada ao uso do manual da disciplina. Nas palavras hesitantes de P11 pode deduzir-se que o professor depende do manual, subjugando-se a ele, e, porventura, não tem nada de seu acrescentar-lhe: “(...) exponho, quer dizer... sempre com base no manual, aquilo que eles dispõem porque podem levá-lo para casa, e explico aquilo que está no livro e depois na aula tento repetir vários exemplos dentro da, do... quer dizer, se vou explicar uma figura rítmica exercitamos depois aquilo que... quer dizer, se for por exemplo a questão da armação de clave, enfim, ou uma escala, uma escala a mesma coisa, quer dizer, eu tento repetir, também, quer dizer, não tenho muita forma de poder variar aquilo que vem no livro...” (P11, Anexo II, p. 169).

P10 mostra-se surpreendida e divertida com o desencontro de opiniões entre si e os seus alunos em relação à quantidade de actividades teóricas realizadas: “Que engraçado, eles dizem que fizeram teoria eu achei que não tinha feito nenhuma (*ri*).” Para tal, encontra a seguinte explicação: “Porque é que eu acho que nunca fiz teoria com estes? (...) Eu ponho, normalmente, sempre, por exemplo, o nome das notas e a parte rítmica e eles vão de ouvido. Para eles isso já é teoria. Mas é engraçado e eu acho que não fiz teoria nenhuma, quer dizer, realmente tradicional, a teoria tradicional não foi feita com eles. Ou seja, foi o indispensável.” (P10, Anexo II, p. 153).

Ao fazer este comentário, P10 revela uma postura diferente dos restantes professores em relação aos aspectos teóricos atrás mencionados. A sua única referência no âmbito das actividades de teoria musical é sobre a não realização de testes escritos, por outro lado, a sua atitude denota a valorização da vivência musical prática em desfavor da teoria e da leitura tradicional, privilegiando o tocar de ouvido, sem excessos de rigor na escrita musical que, comumente, ocupa um espaço excessivo na aula de Educação Musical.

**Experiências de aprendizagem.** As experiências de aprendizagem são muito pouco frequentes nas práticas lectivas dos professores. De uma maneira geral, tanto os professores como os alunos consideram que a quantidade de experiências de aprendizagem realizadas é maior nas turmas “melhores” do que nas “piores”, embora se registem excepções. Esta situação poderá estar relacionada com o comportamento dos alunos que, de acordo com os professores, é melhor nas turmas “melhores”. Por exemplo, P6 considera que as experiências de aprendizagem suscitam muita agitação aos alunos, naturalmente essa agitação será maior nos alunos mais indisciplinados.

A maioria dos professores refere que a principal actividade neste âmbito é a realização de festas de escola, que, normalmente, coincidem com os finais dos períodos lectivos, com especial relevância para a festa de Natal. Para estas festas os professores tendem a seleccionar os alunos participantes: os que têm melhor desempenho musical, mas também, melhor comportamento. Apenas dois professores dizem promover a participação de todos os alunos (P2 e P3). A participação nestes eventos influencia o trabalho lectivo nuns casos (P10) mas, noutros, as actuações decorrem do trabalho lectivo não o afectando (P2). Os professores P8 e P9 referem que essas actividades ocorrem, por vezes, fora da escola.

Os professores P5, P10 e P11 reconhecem a importância para os alunos das actuações em festas de escola, como por exemplo: “Eu acho que o que é importante é fazer-se, independentemente das limitações que se tenha (...) o importante para eles... miúdos que têm insucesso escolar, e que dizem que o importante para eles era participar numa festa de escola. Portanto, o sair da turma, o sair daquele grupinho, o fazer para a escola inteira, mesmo que cada um tenha a sua parte, o fazer para a escola, aquela identidade de escola que se cria, não é preciso ser uma coisa muito ambiciosa, pode ser uma coisa muito simples até... acho que é importante, acho que é muito, muito importante.” (P5, Anexo II, pp. 72-73). Porém, ao contrário do pensamento de P5, muitos professores não aproveitam estas situações para motivarem para a aprendizagem os alunos que têm, ou se encaminham, para um percurso de insucesso escolar. Excluindo estes alunos da participação estão também a excluí-los da escola, colocando-os como assistentes de uma realidade que não lhes pertence.

Os professores P3 e P9 referem também a importância para os encarregados de educação, por promoverem a sua relação com a escola. Permite-lhes assistirem à actuação dos filhos, mas também lhes dá a possibilidade de se envolverem mais diretamente através da colaboração em aspectos funcionais, como a construção de objectos ou a decoração de uma mesa ou cortar os bolos para um convívio. Estes são, sem dúvida, contextos que aproximam a escola da família e devem ser fomentados porque revertem a favor dos alunos e de toda a comunidade educativa.

Porém, os professores apontam limitações a estas actuações. P8 lamenta a escassez deste tipo de actividades. P9 realça a inibição dos alunos mais velhos nestas situações e P6 a falta de motivação dos alunos: “Foi, eles cantaram na festa de Natal, mas foi muito difícil. Cantaram uma cançãozinha (...) Mas foi muito difícil porque eles fugiram todos e só consegui arranjar 11 alunos das 4 turmas” (P6, Anexo II, p. 93).

Já foi discutida a questão da inibição dos alunos nesta faixa etária em relação ao canto e percebe-se que haja dificuldade, até maior, numa situação de apresentação pública. De certa forma o comentário de P8 sobre a escassez das actuações pode contribuir para explicar as inibições dos alunos - falta de hábito de participação neste tipo de eventos. O relato de P6, por outro lado, causa alguma estranheza e leva a questionar se o problema esteve na falta de motivação dos alunos ou, antes, na dificuldade do professor em motivá-los para a actividade em causa.



A assistência a espectáculos musicais fora da escola é uma prática comum para grande parte dos professores, como mencionam P2, P4, P5, P10 e P11, por exemplo. As situações descritas referem-se a deslocações a salas de espectáculos para assistir a um determinado evento musical ou à realização de *ateliers* musicais em instituições culturais. No entanto, alguns professores não fizeram essa actividade, como é o caso de P1: “Não. Espectáculos musicais, não. Isso por exemplo, não, não, não... pelo menos da minha parte... Não, não... Aliás, nem uma vez.” (P1, Anexo II, p. 22-23).

Os professores P3 e P4 mencionam constrangimentos às saídas da escola para assistir a espectáculos, em particular, constrangimentos monetários. De acordo com os professores, as famílias, no actual contexto económico, têm dificuldade em dispor de dinheiro para estas actividades. Por outro lado, P4 alude a constrangimentos temporais, relacionados com os horários das turmas. Mas, principalmente, indica questões de segurança: “(...) esta coisa de sair da escola eu, eu... sair da escola... a experiência não é, infelizmente... é positiva e não positiva também, porque eu gosto de levar os miúdos a todos os lados, mas eu gosto de levar os miúdos quando há possibilidade de ser um autocarro a pôr aqui à porta e a levar os miúdos ao sítio, porque eu já tive, inclusivamente, uma experiência em que um miúdo se perdeu, percebes?” (P4, Anexo II, pp. 65-66). Por fim, P6 sentiu-se isolada na escola, onde estava pela primeira vez, o que a impediu de promover a assistência a espectáculos fora da escola.

Todos os constrangimentos apontados pelos professores são compreensíveis, porém, todos eles são superáveis. Os monetários podem ser discutidos, por exemplo, no âmbito da Acção Social Escolar; os temporais são resolúveis através de trocas de aulas, procura de ofertas adequadas ao horário das turmas, entre outros; a falta de colegas de grupo para organizar deslocações com interesse musical pode ser colmatada com a colaboração dos professores dos Conselhos de Turma. Aquele constrangimento que implica um sentido de risco que não pode ser pedido a todas as pessoas é a questão da segurança nas deslocações. Porém, se o professor não quer sair da escola, pode promover a vinda de músicos à escola através da articulação com escolas de música, músicos, seus conhecidos ou não, ou instituições culturais disponíveis para essa função.

Como exemplo do atrás dito, P1 e P8, apesar de não terem saído da escola, realizaram actividades que proporcionaram aos alunos o contacto com artistas. P1 levou à escola um músico para realizar um pequeno espectáculo: “trouxe um cantor amigo, que é o Dany Silva. (...) Cantou três, quatro músicas.” (P1, Anexo II, p. 17-18). P8

promoveu um encontro com um construtor de instrumentos: “(...) ele veio aí com um cavaquinho e esteve a tocar e esteve a falar com os meninos sobre música (...) Constrói, faz a manutenção e toca. E veio cá falar com os meninos” (P8, Anexo II, p. 121). De acordo com P8, esta actividade não obteve uma reacção muito positiva por parte dos alunos. Normalmente, os alunos respondem muito bem a estas situações. No caso do construtor de instrumentos, seria preciso perceber melhor as circunstâncias envolvidas.

Apenas P7 e P8 mencionam a realização de trabalhos de projecto sobre música. Ambos se referem a actividades de construção de instrumentos musicais. Esta é uma actividade que agrada à maioria dos alunos, favorece a interdisciplinaridade, permite minorar a carência de instrumentos musicais, presta-se muito ao desenvolvimento da criatividade e tem um valor cívico associado à consciencialização para a reciclagem.

Os projectos interdisciplinares são referidos por P7, P8 e P9 que articularam com professores de outras disciplinas para a realização de projectos comuns. A Área de Projecto, área curricular não-disciplinar (que já não faz parte do currículo do 2.º ciclo) propiciava condições para a interdisciplinaridade e permitia aumentar o tempo de trabalho na disciplina, caso o professor de Educação Musical fosse um dos elementos do par pedagógico que a leccionava. Esta área curricular possibilitava a realização de diversos projectos interdisciplinares, como referem P2, P3, P4, P6 e P8. Com o seu desaparecimento torna-se mais difícil o desenvolvimento deste tipo de projectos.

Os trabalhos de pesquisa realizados pelos alunos, sobre temas musicais variados, são referidos por P1, P3, P4, P5 e P6. Os professores P1 e P5 enfatizam a relação com a audição musical que decorre da realização destes trabalhos: “(...) alguns até põem no trabalho, ‘enquanto escrevi este texto estive a ouvir a sonata não sei quê’. (...) nunca mais se vai esquecer para o resto da vida o que é que é aquela sonata” (P5, Anexo II, p. 78). Esta pode ser uma forma de promover a audição de música menos familiar aos alunos, de forma autónoma e, assim, mais significativa para eles.

Apesar de solicitar a realização de trabalhos de pesquisa, P3 destaca a sua má qualidade: “A nível de pesquisa eles fazem, mas nunca há um saldo positivo (...) a maior parte deles o que vai fazer é, vai à Internet, vai ao *Google*, põe o nome do tema e imprime.” (P3, Anexo II, p. 45). Cabe ao professor contrariar esta prática: realçar a questão do direito de autor e da honestidade intelectual e fazer o paralelo com a música.

**Contingências.** O contexto envolvente do trabalho do professor, tudo aquilo que está ou não presente e que afecta o seu dia-a-dia profissional tem um grande peso, maioritariamente negativo, nas suas práticas lectivas.

As contingências temporais são referidas pela maioria dos professores. O tempo lectivo destinado à disciplina no currículo é de 90 minutos semanais, o que é considerado insuficiente, não só pelo tempo em absoluto mas também pela frequência semanal. A percepção desta limitação é partilhada por seis das nove escolas implicadas neste estudo, que decidiram atribuir os 45 minutos de autonomia, que possuem para gestão do desenho curricular, à Educação Musical: três ao 5.º, uma ao 6.º ano e duas a ambos os anos de escolaridade.

Assim, verifica-se que a maioria das escolas compreende e tenta responder à preocupação dos professores quanto ao tempo curricular destinado à Educação Musical. Num caso, por razões de política curricular global de escola, como explica P5: “Houve aqui vários critérios, um é que as disciplinas, nenhuma tenha só uma vez por semana, não é? Portanto. E 90 minutos limita-se a uma vez por semana, 45-45 não tens tempo para fazer nada, portanto. Esse é um dos critérios de base da divisão curricular aqui da escola.” (P5, Anexo II, p. 80). Mas, de maneira geral, revela um reconhecimento por parte da escola do valor da disciplina na formação dos alunos e na sua importância na criação de dinâmicas no âmbito das experiências de aprendizagem, atrás referidas, que reforçam o papel da escola na comunidade.

Os professores que beneficiam deste alargamento temporal, consideram-no uma contingência muito favorável para o trabalho na disciplina de Educação Musical por permitirem um aumento das aprendizagens propiciadas aos alunos, uma maior dinâmica pela frequência bissemanal e uma relação afectiva mais forte com a disciplina.

O tempo perdido é uma contingência que transtorna o decurso das actividades lectivas e que se reflecte em falta de tempo para a prática musical. Esta perda de tempo decorre de aspectos funcionais do trabalho na disciplina, mas também das características dos grupos de alunos, de condições logísticas, entre outras.

A falta de espaço nas salas de Educação Musical e a leccionação em salas não específicas para a disciplina são contingências espaciais mencionadas pelos professores. A falta de espaço condiciona a realização de actividades com movimento mas também a utilização do instrumentário da sala de aula e até a possibilidade de ter armários para os

instrumentos e outros materiais. Por outro lado, alguns professores, têm que dar aulas em salas não específicas por não existirem salas de música para todos: “(...) devias ver o que é que era ter aula de música na sala de EVT, era um caos, porque é uma sala muito grande e muito alta e as mesas estavam em blocos de quatro alunos (...) Repara, seis professores, nos horários era necessário uma sala por cada dois professores, uma sala e uma sala devidamente equipada, só que não há, a escola não tem hipótese” (P4, Anexo II, pp. 58-59). Estes condicionalismos espaciais são argumentos, como já se viu anteriormente, para ensinar flauta de bisel em vez de fazer outro tipo de trabalho porque é um instrumento que não ocupa espaço e porque é o único disponível numa sala não equipada para a Educação Musical. Também levam a uma aula expositiva, como refere P11, cuja sala é um anfiteatro, provavelmente uma aula baseada na teoria musical.

Assim, constata-se que os condicionalismos relativos ao espaço interferem nas práticas dos professores limitando as possibilidades de diversificação do trabalho. Porém, alguns professores encontram estratégias para minorar o problema do espaço, como seja, trabalhar no pátio da escola (P3). Esta estratégia também tem fragilidades, tais como, as condições atmosféricas e a reclamação da vizinhança da escola acerca do ruído. P4 e P6 preferem a sala organizada em “U”, deste modo P4 optou por alterar a disposição das mesas no início e no final de cada aula porque a sala é partilhada por professores que preferem a organização tradicional. Naturalmente esta opção reflecte-se em perda de tempo, mas é compensadora por fortalecer a prática lectiva do professor.

As práticas dos professores são afectadas também pela contingência instrumental. Em particular a carência de instrumentos musicais atinge muitos professores e, em alguns casos, é total: “Não tenho. Não tenho. Eu tenho-os ali incompletos. Roubaram-me um há dias, pronto, essas coisas todas. Eu não tenho instrumentos, portanto, para variar, como? Tenho que variar dentro do mesmo.” (P8, Anexo II, p. 116). O reequipamento ao nível dos instrumentos musicais, por desgaste do material, extravio ou por necessidades diagnosticadas pelos professores, não é efectuado pelas escolas. Os instrumentos são dispendiosos e o investimento não é comportável pelos orçamentos limitados das escolas, deste modo, a situação tende a piorar se não forem procuradas formas de resolver o problema.

Outros professores possuem os instrumentos musicais adequados mas debatem-se com a deficiente acessibilidade aos mesmos. Os instrumentos estão fechados em armários, por vezes fora da sala de aula por condicionalismos espaciais, o que resulta

em duas eventualidades, ou são pouco ou nada usados, ou o seu uso aumenta a contingência temporal já referida, a perda de tempo.

Embora alguns professores procurem estratégias para resolver o problema da acessibilidade aos instrumentos musicais (P2 e P10) ou revelem uma capacidade de adaptação da sua acção à contingência instrumental (P2), na verdade esta questão precisa de ser discutida no âmbito do grupo disciplinar, no sentido de apresentar propostas de melhoria da situação.

Outro tipo de materiais também merecem menção, como seja, o material áudio que não corresponde às necessidades de uma aula de Educação Musical. E ainda o subaproveitamento dos recursos informáticos que se verifica, por falta de manutenção e também de conhecimentos por parte dos professores que permitam rentabilizá-los adequadamente. Esta última contingência deveria ser resolvida no contexto formativo. A necessidade de formação dos professores de Educação Musical para a utilização dos recursos informáticos que a disciplina poderia recrutar, e que são imensos, é uma prioridade para a melhoria das práticas na disciplina.

As contingências disciplinares referem-se à indisciplina dos alunos, factor que age sobre todas as actividades lectivas, como tem vindo a ser dito. A indisciplina é mesmo apontada como a principal contingência enfrentada pelos professores na sala de aula, como refere P2: “(...) o grande problema da educação em geral é mesmo a postura dos alunos, é o comportamento deles.” (P2, Anexo II, p. 36). O não cumprimento das regras estabelecidas, a liderança de alguns alunos que condicionam o comportamento das turmas, a falta de compostura e a irrequietude dos alunos, a confrontação da autoridade do professor, são algumas das situações referidas. Apenas dois professores relativizam o problema da indisciplina, P5 e P9.

Naturalmente, os professores procuram encontrar estratégias para minorar os problemas de indisciplina: o diálogo, a compreensão, a tolerância, a discrição na forma de advertir os alunos, o jogo de recompensa para o bom comportamento, são algumas das posturas apresentadas. P3 defende que mandar os alunos para fora da sala com falta disciplinar não é solução porque os insurge contra o professor e não resolve o problema.

Um professor considera que existe impotência por parte da escola em relação à indisciplina o que dificulta a autoridade do professor. Por outro lado, diz compreender a estratégia que muitas vezes é utilizada nas escolas para o problema da indisciplina, a

reunião dos alunos problemáticos disciplinarmente numa única turma, considerando que, malgrado a imperfeição da medida, é a melhor solução. Noutro contexto, esta estratégia mereceria ser aprofundada e contestada.

Os problemas disciplinares não são exclusivos da disciplina de Educação Musical, nem é assunto que seja possível aprofundar num estudo como o presente. Acresce que, como consideram P5 e P10, a indisciplina é mais fácil de controlar em Educação Musical do que noutras disciplinas: “Nós temos muitos problemas de disciplina aqui. Muitos, muitos, muitos. Mas eu, na música, até acho que continuamos a ser uma área privilegiada para resolver isso.” (P5, Anexo II, p. 82).

As características das turmas é uma contingência assumida na metodologia do presente estudo, pela inclusão da variável qualidade das turmas. Os diferentes ritmos de aprendizagem existentes nas turmas criam dificuldades, como expõe P8: “Mas não é fácil. Olha quando tens uma turma tipo esta, em que tens alunos excelentes e tens alunos muito fracos, gerir o meio termo...” (P8, Anexo II, p. 128). Já P9 não demonstra dificuldades com os diferentes ritmos de aprendizagem existentes nas turmas: “(...) respeito o ritmo de trabalho deles” (P9, Anexo II, p. 130). Há uma diferença de atitude entre estes dois professores que não pode deixar de ser realçada no contexto da capacidade de promover a inclusão na aula de Educação Musical.

A pretensão de P8 de “gerir o meio termo” é algo confusa. Quase parece que o professor gostaria que não houvesse bons alunos, nem maus alunos, mas apenas alunos médios, normais, para poder ensinar todos como se fosse um só. Os professores preparam as aulas para o grupo e não para os diferentes grupos que existem, inevitavelmente, na turma. Os manuais também conduzem o professor a essa postura e a própria sociedade, com argumentos de equidade, acaba por pedir o mesmo ao professor.

Falando de ensino da música, sabemos que existem alunos naturalmente mais habilitados que outros; é recorrente a referência ao “dom”, ao “talento” à “musicalidade” de uns face à falta delas noutros alunos. O desafio para o professor de Educação Musical é aproveitar essas diferenças a favor de todos, a favor da música: as tutorias entre alunos, o trabalho em pequenos grupos, mas mais ainda, a distribuição de tarefas adequadas a cada aluno, ao seu ritmo de aprendizagem e às suas capacidades musicais é possível, por exemplo, quando se ensaia uma peça musical em grande grupo. É possível em Educação Musical fazer essa diferenciação positiva e integrar todos. Nenhum argumento serve para não diferenciar, nem a dimensão excessiva das turmas,

nem o tempo lectivo escasso, nem os constrangimentos instrumentais, muito menos para querer turmas homogéneas, seria o mesmo que preparar os alunos para o mundo real, pleno de heterogeneidades, sob uma campânula de normalidade. Como refere David Rodrigues (2006):

(...) a gestão de uma sala de aula inclusiva pressupõe que os alunos possam ter acesso a vários tipos de grupos de aprendizagem: grande grupo (que pode determinar o contrato, os fundamentos e a missão da aprendizagem) grupos de projecto, grupos de nível, trabalho em pares e trabalho individual. Todos estes enquadramentos permitem, que as situações de aprendizagem sejam adequadas às diferentes características do aluno e do trabalho. Desenvolver uma gestão de sala de aula inclusiva não pressupõe, pois, um trabalho individual mas sim o planeamento e a execução de um programa em que os alunos possam partilhar vários tipos de interacção e de identidade. (pp. 314-315).

P11 considera que as Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no 1.º ciclo munem os alunos de conhecimentos que facilitam o trabalho do professor do 2.º ciclo e estabelecem uma diferença no ritmo de aprendizagem dos alunos que beneficiam dessas actividades em relação aos restantes. A aprendizagem da música deve ser iniciada precocemente para optimizar a aptidão musical das crianças que, de acordo com Gordon (2000) se desenvolve do nascimento até aos nove anos e estabiliza daí em diante. A levar em conta a convicção deste investigador e pedagogo musical, a introdução da aprendizagem da música apenas no 2.º ciclo do ensino básico é tardia. O currículo do 1.º ciclo do ensino básico inclui a Expressão Musical, no entanto, até há poucos anos ela estava entregue ao professor titular, professor generalista, que na grande maioria dos casos não possuía formação para leccionar a área da música. Com o surgimento das AEC tornadas obrigatórias através do Despacho n.º 12591/2006 (2ª Série) de 16 de Junho de 2006, a música aparece leccionada por um professor especialista no 1.º ciclo do ensino básico. Esta medida veio democratizar a educação musical no 1.º ciclo, facultando-a a todas as crianças, e veio permitir a iniciação musical numa idade mais propícia ao desenvolvimento das aptidões musicais. Cumulativamente, veio potenciar o trabalho realizado na disciplina de Educação Musical no 2.º ciclo. Porém, a manutenção das AEC está dependente da vontade política e da conjuntura económica, assim, espera-se que a sua subsistência não seja posta em causa.

P5 vê como muito problemática a presença de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas turmas, sendo um dos aspectos que, no contexto da leccionação, lhe causa mais constrangimento. Não depreciando a franqueza do professor, a presença de alunos com necessidades educativas especiais é uma realidade nas nossas escolas. Aliás, é uma medida de inclusão que deve ser mantida e acarinhada. Tudo o que foi referido em relação aos diferentes ritmos de aprendizagem e às formas de inclusão possíveis é válido aqui. Porém, veja-se o que diz P5: “O ano passado tinha um miúdo com asperger que andava no piano (...) fazia sempre a sua parte no piano, às vezes, com acompanhante só da tónica, dominante, tónica, nem que fosse só com uma tecla. Outras vezes, as músicas que ele aprendia nas aulas de piano lá com a professora, trazia e nós... eu construía uma pequena harmonia para os colegas fazerem com a flauta (...) eles gostam de ser actores principais. E não acho que seja vantajoso, numa turma, torná-los actores principais. Acho que eles têm que ser iguais aos outros, porque isso de alguma forma vai limitar o trabalho dos outros. E aí eu sinto grandes dificuldades e, curiosamente, não sinto grande vontade de aprender.” (P5, Anexo II, p. 82).

O caso de P5 é algo paradoxal: embora, aparentemente, proceda de forma adequada com os alunos NEE, sente-se constrangida com a presença desses alunos e considera que eles devem ser tratados de forma igual aos restantes, embora eles sejam obviamente diferentes. Curiosamente o exemplo referido é o de um aluno que é também diferente dos outros na experiência musical, toca piano. De resto, se se tratasse de um aluno sem dificuldades, P5 também deveria aproveitar essa competência instrumental e diferenciá-lo. Porquê recusar a atribuição de um papel principal a este actor especial? Por outro lado, P5 diz que não sente vontade de aprender. Mas deveria aprender a pensar de outra forma sobre estes alunos e a valorizar o trabalho que consegue fazer com eles. Ao contrário de muitos professores que não se esforçam por integrar estes alunos, P5, ainda que coagida, dá o seu melhor.

O excessivo número de alunos é uma contingência hostil ao desenvolvimento da aprendizagem nas turmas, em particular à realização de trabalho em grupo que é uma componente importante das actividades da disciplina. Na verdade, com turmas muito grandes é mais difícil desenvolver dinâmicas de trabalho de grupo e responder de formas mais personalizadas às necessidades dos alunos, entre outros aspectos. É mais difícil diferenciar o ensino, integrando todos os alunos, em turmas demasiado grandes.



Porém, é a realidade da escola actual. Apesar das especificidades, é uma contingência que atinge todos os professores, devendo gerar reflexão conjunta e nos grupos disciplinares.

A escola, enquanto lugar com tradição na valorização das actividades artísticas e que propicia aos alunos uma proximidade com o objecto artístico, é referida por P5 como uma escola que gera um ambiente facilitador de uma relação mais estreita dos alunos com as artes, incluindo a música. Tal como refere P5, esse tipo de ambiente que familiariza a população escolar com a arte, contribui para que todos, professores e alunos, se sintam mais motivados para a promoção da cultura artística: “(...) peças de arte que temos aí que foram buscadas mesmo à escola de Belas Artes, pelo (*nome do primeiro director/mentor da escola*), no tempo em que fundou a escola e que se mantém. Eu acho que os miúdos não são indiferentes. Eles não estão habituados a ver estátuas fora dos jardins e agora convivem com elas, lado a lado com a sua secretária, não é? Esta escola (...) tem um espírito artístico que se incorpora nas pessoas, nos alunos e nos professores que vêm. E é muito valorizada efectivamente, a Educação Musical e não só.” (P5, Anexo II, p. 80-81).

A relação entre colegas de disciplina é considerada muito importante. P9 revela uma relação bastante satisfatória com os seus pares. Por outro lado, P6 relata uma situação de isolamento por falta de colegas que a apoiassem na integração na nova escola. A existência ou não existência de um ambiente de cooperação é fundamental para o bem-estar dos professores e para o, consequente, desempenho docente. A partilha de experiências, de problemas e de soluções, em suma, a reflexão sobre a prática é uma necessidade e uma urgência na vida dos docentes. Quando falta essa dimensão, o professor tende a isolar-se e a refugiar-se no individualismo didáctico (Perrenoud, 1993) e a sua identidade profissional sofre um enfraquecimento que se reflecte nas suas práticas lectivas, na sua eficácia, mas também na dimensão psicossocial da sua profissionalidade e para além dela. Também o apoio da direcção da escola, segundo P9, é um aspecto que contribui para um bom ambiente e para a motivação dos professores.

A valorização da Educação Musical por parte da escola é sentida de diferentes formas pelos professores. P3 considera que a Educação Musical, como as restantes áreas artística, sofrem de subalternidade dentro da escola, mesmo aos olhos dos próprios colegas. Como refere P3, são o “parente pobre”, cuja pertinência curricular é mais relativizada, são as disciplinas que cedem a nota quando há que tomar decisões sobre a retenção ou progressão dos alunos. Esta percepção só se altera quando se apresenta o

resultado do trabalho nas festas, ou seja, quando o resultado das práticas pedagógicas adquire visibilidade: “As expressões... ainda continuamos a ser o parente pobre, não é? Música, se ele sabe cantar tem que ter positiva; EVT, se ele sabe desenhar tem que ter positiva; Educação Física, se ele sabe jogar à bola também tem positiva. Mas quando nós chegamos ao final do ano e apresentamos as festas, os colegas aí acabam por dar outro valor.” (P3, Anexo II, p. 47). Já P5 tem uma visão diferente: “(...) as outras áreas reconhecem que a Educação Musical tem importância no currículo dos miúdos.” (P5, Anexo II, p. 80). O que é curioso é que P5 e P3 são professores da mesma escola. Como é possível os dois professores tenham percepções tão diferentes, mesmo opostas?

Pelo seu lado, P8 sente que, globalmente, a escola valoriza bastante a Educação Musical, tanto que lhe concede os 45 minutos que possui para a gestão curricular, tal como acontece com diversas outras escolas, como já se verificou: “É uma disciplina curricular, a escola dá esta importância, no 2.º ciclo, à Educação Musical que tem mais 45 minutos, coisa que eu nunca trabalhei, só trabalhei aqui nos 5.ºs anos, a escola dá importância à arte” (P8, Anexo II, p. 112).

A desvalorização da Educação Musical por parte das famílias é vista como desrespeitadora do estatuto da disciplina no currículo escolar e, por arrasto, do próprio professor: “É uma disciplina secundária, que não é importante, em que o menino obrigatoriamente, como me foi dito várias vezes: ‘A Educação Musical ninguém tira negativa’. É uma coisa que uma pessoa fica: ‘como?’. (...) Continua como uma disciplina secundária. Quando falam comigo, ‘Ah, é professor de música’. ‘Não, não sou professor de música, sou professor de Educação Musical. Música é outra coisa’. Ainda confundem muito... Depois vêm-me sempre com o Canto Coral, em que cantavam na primeira voz, segunda, terceira, quarta e o que cantava mal, cantava na quarta. Como se a quarta fosse menos importante que a primeira...” (P8, Anexo II, p. 112). Esta situação mostra desconhecimento sobre a importância da educação musical na formação das crianças e o menosprezo da disciplina em relação àquelas que são consideradas realmente importantes, que são alvo de exames nacionais e que determinam a transição ou não transição dos alunos. Estes aspectos, associados ao facto de a disciplina de Educação Musical não ter continuidade curricular para além do 2.º ciclo, faz com que o seu estatuto resulte muito diminuído aos olhos dos encarregados de educação. Por outro lado, como já foi referido, a recordação das aulas de Canto Coral da época do Estado Novo está ainda presente, estranhamente presente, nas concepções

sobre a educação musical na escola. Não pode deixar de se questionar a razão por que, mais de quarenta anos volvidos sobre o fim do Canto Coral, depois de duas gerações de portugueses terem frequentado aulas de Educação Musical, ainda se verificar esta visão sobre o ensino da música na escola. Será que as práticas da disciplina de Educação Musical não foram/são suficientemente eficazes e atractivas para inscrever na memória das famílias uma outra imagem sobre a educação musical?

Outro aspecto considerado influente no trabalho dos professores é o contexto familiar dos alunos. P9 demonstra preocupação com os reflexos da desestruturação das famílias no desempenho escolar e no desenvolvimento psicossocial dos alunos: “É o problema das famílias. As famílias estão a sofrer grandes problemas sociais e depois isso tem consequências nos miúdos. Uma mãe ausente é um filho perdido. Cada vez vejo mais a importância de ser mãe para perceber o que é ser uma professora. É muito bom ter mãe e pai (*sorri*).” (P9, Anexo II, p. 138).

P3 considera existir um desfasamento entre a teoria e a realidade, ou seja, entre aquilo que aprendeu na formação inicial e a realidade da prática lectiva: “(...) quando fui fazer a Licenciatura eu já estava a dar aulas (...) E infelizmente os professores que eu tive nas práticas pedagógicas era maravilhas e eu dava-me vontade de rir porque havia muitas coisas que eles achavam que nós devíamos fazer, de aplicar determinadas metodologias e não sei das quantas, que na prática, efectivamente, quem estava no terreno, que era o meu caso, acabava por me rir porque aquilo não era, não era viável, não é? Portanto, são professores que já não dão aulas no ensino regular já há muitos anos e já perderam um bocado a bagagem, não é que não sejam excelentes professores (...) Mas há coisas que não dá para trazer para a prática, que é mesmo assim. Na teórica funciona tudo bem, mas depois chegas à prática e, esquece, não é viável, não é.” (P3, Anexo II, p. 47-48). P5, na mesma linha de P3 relativamente às questões teóricas, ressent-se do academismo no contexto escolar: “(...) quando se tenta tornar as coisas demasiado académicas, não me consigo... Eu dou aulas há 27 anos e nunca, essa é uma parte que nunca...” (P5, Anexo II, p. 81).

A dicotomia entre teoria e prática é comum no discurso dos professores de Educação Musical (Westerlund & Väkevä, 2011). A intuição pedagógica aliada ao saber musical prático parece imperar nas práticas lectivas dos professores de Educação Musical. Bates (2009), enquanto professor de Educação Musical, alerta para a necessidade de uma prática mais reflexiva, o que, no seu caso, o tornou um professor

mais crítico em relação à sua própria prática e à educação musical em geral. Colwell (2011), no âmbito da formação de professores, defende: “All competent music educators should have pedagogical content knowledge and competence to remedy individual and group performance errors. (...) teaching extends beyond skill and relates to teaching understanding and meaning.” (p. 137).

Também já não é nova a percepção de que os professores portugueses precisam de dominar minimamente os rudimentos teórico-práticos da investigação em educação musical (Mota, 2003; Palheiros, 1999a; Rangel & Carneiro, 1985) que lhes faculte aptidão para analisar as práticas e os seus resultados de forma consciente, verdadeira e consequente.

Será que a formação inicial, artística e pedagógica, do professor de Educação Musical o habilitou definitivamente para o ensino da disciplina? Impossível. Todos os dias surgem novas questões pedagógicas e musicais para as quais o professor não tem resposta. A escola espelha toda a complexidade social, mesmo que as questões musicais estivessem eventualmente acauteladas, existe uma plêiade de problemas com que o professor se depara na sala de aula que exigem reflexão e fundamentação teórica. Um professor com ampla experiência profissional terá que saber procurar as respostas para as suas insuficiências. Isso não significa passar as noites a ler artigos sobre a prática pedagógico-musical, pode ser feito em grupos de reflexão ou acções de formação ou cursos de actualização. Mas para isso são precisos dois elementos fundamentais: espírito crítico e vontade.

Para desafiar a auto-crítica, Froehlich (2007) sugere quatro perguntas que todos os professores de Educação Musical deveriam colocar a si próprios para perceberem quanto estão necessitados de um regresso à teoria:

(1) when, whether, and how we have engaged in truly diagnostic acts in our teaching; (2) to what extent we have engaged in routine acts of dispensing pat solutions to problems simply because we were unaware of, or did not think to look for, alternative options; (3) whether our body of professional knowledge offers those alternatives; and (4) if not, how such a knowledge base might be produced. The answers to these questions might actually be the tools I need to become a gate-opener rather than a gatekeeper (p. 18).

Quanto à vontade é um pouco mais complexo. P5, por exemplo, diz que não tem vontade de aprender sobre um aspecto em que sente que não tem preparação suficiente (alunos com NEE) e, como se verá, também não está disponível para realizar formação contínua. Quanto a P3, percebe-se um cepticismo tal em relação ao conhecimento teórico que é certamente tolhedor da vontade de ir aí procurar respostas. Se não existir vontade de aprender tudo se torna mais difícil, tal como qualquer professor afirma em relação aos alunos. Mas trata-se de professores, que identificam fragilidades pessoais e reconhecem a complexidade da profissão. Como contornar esta situação?

Este é um assunto que tomaria muitas páginas mas, de momento, apenas se realça a necessidade de modificar a atitude dos professores em relação à reflexão fundamentada sobre a prática e à actualização de conhecimentos. Esta problemática deve ser objecto de profunda reflexão no âmbito dos Departamentos Curriculares e dos Conselhos Pedagógicos das escolas.

A formação contínua apresenta-se como uma contingência com duas vertentes. Por um lado, P11, refere a carência de acções de formação na área da sua escola e, embora procure formação há vários anos, manifesta indisponibilidade para se deslocar para a obter. Por outro lado, exemplificando o que foi dito no âmbito da relação teoria-prática, P5 não sente motivação para adquirir formação, não sente vontade de aprender: “Se me disseses assim, ‘ah, mas vai a acções de formação’, não sinto grande vontade de aprender.” (P5, Anexo II, p. 82).

A carência de oferta de formação contínua pode ser colmatada com a realização de formação na escola, aproveitando as competências dos próprios professores, ou através de grupos de reflexão sobre temáticas do interesse dos participantes, ou através da criação de grupos disciplinares para a elaboração de materiais didácticos, ou ainda, através do convite de individualidades de universidades, Escolas Superiores de Educação, Escolas Superiores de Música ou outras instituições, para a realização de seminários sobre temas relevantes para a formação dos professores. Para além disso, a escola pode e deve propor aos Centros de Formação da sua área a criação de acções de formação nas áreas de carência da escola.

A dita burocracia do trabalho docente surge como uma contingência opressiva para P5: “Olha, às vezes emperram o meu trabalho, todas as burocracias que são exigidas (...) teres que especificar tantos critérios, tanta... de avaliação, ou porque é que escolheste aquilo, ou adequações curriculares para este ou para aquele. São coisas que,

normalmente, empancam-me o serviço.” (P5, Anexo II, p. 81). Aquilo que P5 identifica como burocracia são documentos de planificação lectiva, critérios de avaliação ou planos de adequações curriculares para os alunos NEE. No fundo, documentação essencial ao trabalho do professor, estruturante da prática lectiva. Estes documentos “emperram(-lhe) o trabalho”, “empancam(-lhe) o serviço” como se fossem caprichos do sistema. Aparentemente, P5 gostaria de prescindir de todo o registo escrito e leccionar de acordo com a sua experiência e intuição sem prestar contas desse acto. De resto P5 já se havia insurgido em relação ao academismo no meio escolar e manifestado a sua não adesão à formação contínua, considerando todos estes aspectos como contingências adversas às suas práticas e concepções docentes. Porém, uma vivência plena da profissão inclui todas essas dimensões, caso contrário, tratar-se-á de uma prestação de serviço independente da orgânica educativa, a qual não tem cabimento na escola actual.

Em relação ao programa de Educação Musical os professores manifestam posturas diversas. Alguns professores (P1, P3 e P9) congratulam-se pelo cumprimento do programa: “(...) é... ponto de honra” (P3, Anexo II, p. 38). Outros professores têm uma postura mais flexível: “(...) em termos de programa (...) há determinadas coisas que têm que ser abordadas. (...) e às vezes também damos as voltas...” (P2, Anexo II, p. 29); “(...) tenho a noção do programa de ciclo e... do programa de ano.” (P8, Anexo II, p. 119). Outros, ainda, consideram o programa muito extenso e impossível de cumprir: “(...) o programa de música é muito extenso, é enorme, não se consegue dar tudo. (...) Sim, essas planificações, as coisas que é para dar... Os conteúdos... (...) uma pessoa está preocupada com isso também para cumprir” (P6, Anexo II, p. 87); “E eu nunca consigo acabar a matéria até ao fim do ano, nunca.” (P7, Anexo II, p. 104). E há professores que demonstram despreocupação e até alheamento em relação ao programa da disciplina: “(...) toda a parte programática e do currículo, quer dizer, eu deixei de me preocupar... Portanto, se dou as síncopas ou se dou as tercinas, eles sabem lá... o que me interessa é que eles vivenciem e que tenham prazer na vivência que eles fazem disto.” (P10, Anexo II, p. 149).

Com maior, menor ou nenhuma preocupação em cumprir, de maneira geral, o conhecimento dos professores sobre o programa parece ser pouco profundo (P6 confunde-o com as planificações e chama-lhe: “as coisa que é para dar” e acrescenta que “está preocupada com isso também para cumprir”; P8 tem “a noção do programa”; P10 parece pensar que a atenção ao programa retiraria protagonismo à “vivência”

musical). Na maioria dos casos, as menções dos professores ao programa de Educação Musical são superficiais e/ou displicentes e/ou fatalistas (é, porque tem que ser).

**Profissionalidade docente.** Os fundamentos da prática lectiva dos professores participantes no estudo não estão conscientemente associados à utilização de metodologias de ensino da música. Apenas um professor se baseia nas ideias de metodólogos nas suas práticas musicais, utilizando uma combinação de metodologias Orff/Wuytack e Willems. Os restantes professores parecem basear-se em práticas intuitivas, como se exemplifica: “(...) tem a ver um bocado com a nossa forma de estar (...) e aquilo que achamos melhor para os miúdos e tudo. Eu (...) acho que ser músico é tocar, não é estar a decorar teoria... acho que é mesmo tocar, acho que é o melhor que se pode fazer nestas aulas.” (P2, Anexo II, p. 29); “Eu recorro àquilo que acho que se torna mais interessante para os miúdos, para os cativar, sempre.” (P3, Anexo II, p. 47).

Naturalmente as práticas da maioria dos professores poderiam enquadrar-se, ainda que pontual e imperfeitamente, em uma ou várias metodologias, porém, nenhum professor o referiu, revelando um aparente desconhecimento das mesmas. Isto, apesar de as metodologias do ensino da música lhes terem sido apresentadas, supostamente, na formação inicial e da divulgação que têm tido no nosso país desde há várias décadas.

Ainda no âmbito das práticas intuitivas, a quase totalidade dos professores dizem realizar trabalho teórico-prático, ou seja, referem uma articulação constante entre os domínios teórico e prático do conhecimento musical. Uns começam pela parte teórica: “Nos conteúdos e depois na prática. (...) Sempre, sempre. (...) Para mim está tudo interligado, porque eu para tocar uma peça tenho que utilizar as propriedades do som, tenho que saber teoria, tenho que saber prática, tenho que saber interligar tudo, senão não consigo tocar uma peça, não consigo executar coisíssima nenhuma, não é?” (P3, Anexo II, p. 38). Outros pela prática: “Eu associei sempre tudo. Ao princípio fiz uma experiência ou duas, como era o primeiro ano, em que primeiro dei a teoria e depois dei a prática. E depois experimentei o contrário, dar primeiro a prática e depois associar então a teoria. Resultou muito melhor, sempre muito melhor. Eles não têm a noção do que é que estão a fazer, não têm noção e depois acabo por explicar e eles interagem muito melhor.” (P1, Anexo II, p. 16). Um dos professores refere que as competências no âmbito da teoria musical permitem aos alunos tocarem/estudarem autonomamente, o que consubstancia a ideia do trabalho teórico-prático tão valorizado pelos professores.

Tanto os professores com muitos anos de experiência como P2 no seu primeiro ano de docência, reivindicam este processo de trabalho que aqui se classifica como intuitivo por não corresponder a nenhum sistema fundamentado, uma vez que os professores o não fundearam em nenhuma teoria ou metodologia do ensino da música. É um procedimento baseado na experiência e, assumindo o risco da afirmação, na forma como aprenderam música com os seus professores. Uma dimensão importante da profissionalidade docente refere-se à memória da experiência enquanto aluno, essa é a primeira referência de qualquer professor, consciente ou inconscientemente.

De uma maneira geral, os professores utilizam os manuais escolares como base da leccionação. Alguns professores referem um uso não sistemático do manual, mas a maioria usa-o profusamente: “(...) a forma como eu trabalho é explicar o que vem no livro, olharmos para o livro, vermos o manual, explicar o que é que vem.” (P11, Anexo II, p. 169). Neste caso, o manual determina o conteúdo e o estilo da leccionação do professor. A observação de P11 faz lembrar a origem medieval da palavra lição (*lectio*) quando ela mais não era que a leitura do texto escrito no livro adoptado e o lente, aquele que o lia. (Braga, 1892; Carvalho, 2001).

Os professores referem diferentes graus de identificação com os manuais adoptados. Aqueles que tiveram ocasião de escolher o manual identificam-se, naturalmente, com ele. Os professores que não escolheram os manuais adoptados, ou seja, os que estão na escola pelo primeiro ano, revelam, com frequência, insatisfação ou falta de familiaridade com os manuais o que os obriga a um trabalho acrescido. Um dos professores contesta a qualidade do manual adoptado na sua escola e, mesmo, a idoneidade de quem o escolheu: “O manual é muito fraco. O manual, eu tentei segui-lo mas era... É assim, não podemos chamar àquilo manual. Quem escolheu aquele manual não era professor de Educação Musical. E escolheu o do 5.º e do 6.º. (...) É muito fraco, muito fraco.” (P8, Anexo II, p. 118). Assim, verifica-se que a escolha do manual é feita com base na própria profissionalidade docente, uns manuais adaptam-se às características dos professores e às suas práticas lectivas, outros não.

Diversas valências enformam a experiência do professor e as suas práticas. Os professores referem: a experiência de leccionação da opção música no 3.º ciclo; a formação em Canto; a utilização de audiovisuais; a experiência em Tecnologias de Informação e Comunicação; a experiência de ensino em instituição prisional. Todas



estas competências, habilitações ou vocações que os professores detêm contribuem para individualizar o seu ensino e são parte integrante da sua profissionalidade.

A experiência adquirida através do tempo na docência é reivindicada por muitos professores como uma referência para as suas práticas lectivas, independentemente de ser uma experiência curta, como é o caso de P1, no seu primeiro ano de docência: “Eu sei que, isto foi a imagem que eu fui tirando ao longo do tempo (*que o trabalho teórico disciplinava os alunos*) ” (P1, Anexo II, p. 11), ou uma experiência de muitos anos: “Se eu for para lá só fazer solfejo, como fiz no primeiro ano que eu dei aulas, no final do ano tinha as mesas todas viradas ao contrário, textualmente. E nunca mais me aconteceu isso, quando eu depois fiz o meu estágio, porque eu dei aulas a estes miúdos como eu aprendi no conservatório, não pode ser. Também aprendemos, não é? A experiência vai-nos dando calo.” (P7, Anexo II, p. 110).

É curioso verificar que dois professores com experiências de 1 ano e de 25 anos de profissão têm igualmente o tempo de serviço como referência para a prática. Também é interessante verificar como as conclusões retiradas da prática divergem totalmente: P1, na frescura do seu primeiro ano, conclui que a teoria musical o ajuda a resolver a indisciplina; P2, com 25 anos de docência, conclui exactamente o contrário.

A experiência musical dos professores, ou seja, a experiência como músicos e as suas preferências musicais, constituem uma zona de conforto dos professores que influencia, como é natural, a prática docente. Esta constatação faz lembrar uma frase da peça *El Rei Seleuco* de Camões: “Fazei mais o que souberdes”. É inevitável a aceitação da ideia de trabalhar mais sobre as áreas de maior proficiência. Se um professor é competente numa determinada área musical deve partilhar esse saber com os alunos. Também é compreensível que o professor faça mais aquilo de que gosta, o contrário seria contranatura. Porém, deve procurar diversificar a sua acção para facultar aos alunos uma experiência musical ampla e não cair na perpetuação das suas habilidades. Mesmo que para tal, e uma vez mais, tenha que adquirir formação nas áreas acerca das quais sabe ou gosta menos. De resto, como diz o sapiente poeta, pode continuar a fazer mais aquilo que faz melhor: “(...) eu tenho um domínio bom de flauta” (P1, Anexo II, p. 19); “(*interpretação*) é o meu forte” (P2, Anexo II, p. 30); “(...) nunca gostei muito de estar a tocar peças que não me diziam nada, portanto, tento procurar sempre coisas que acabem por dizer” (P3, Anexo II, p. 46); “(...) encaminhar as coisas um bocadinho na área que nós estamos à vontade” (P4, Anexo II, p. 62); “(...) eu faço as coisas que

gosto e pronto.” (P4, Anexo II, p. 68); “(...) tem um bocado a ver com as nossas capacidades, não é? As nossas competências e... se calhar é por onde me sinto mais à vontade, portanto, é óbvio que as exploro mais (*interpretação*).” (P5, Anexo II, p. 71); “(...) faço um bocadinho aquilo que eu quero. Que é ótimo.” (P7, Anexo II, p. 103); “Trabalho um bocadinho também sobre os meus dons (*sorri*).” (P7, Anexo II, p. 105).

A organização das actividades lectivas é realizada, maioritariamente, no contexto individual. Apenas um professor diz existir uma reflexão sobre a organização das actividades lectivas no grupo disciplinar, uma vez que reúnem semanalmente. Outro, que é o único professor de Educação Musical da sua escola, diz socorrer-se de variadas influências: outros manuais, troca de impressões com colegas e com a mulher que também é professora de Educação Musical. De resto, reina o solilóquio, o que uns professores fazem parece não dizer respeito aos outros professores, mesmo leccionando a mesma disciplina. (Perrenoud, 1993). Os professores não lamentam a falta de cooperação com os colegas neste âmbito da preparação lectiva: Julgar-se-ão auto-suficientes? Não quererão partilhar os seus segredos? Ou as suas fragilidades? Pensarão ser melhores que os colegas? Ou piores? Ou não quererão, simplesmente, programar? É difícil de compreender. Os professores apenas se reúnem para as macro-decisões que, normalmente já estão pré-tomadas pelo coordenador de departamento curricular ou de grupo disciplinar e não se vislumbra uma colegialidade espontânea que transcenda o estritamente necessário e obrigatório e que tenha reflexos nas práticas lectivas.

De uma maneira geral, os professores congratulam-se pelas situações em que conseguem cumprir os objectivos estabelecidos. Apesar das diferenças expostas quanto ao aproveitamento e comportamento dos alunos das turmas “melhores” e “piores”, a maioria dos professores considera realizar o mesmo trabalho em ambos os tipos de turmas. P2 e P6, assumiram desde logo essa posição ao responderem apenas a um questionário em relação às duas turmas. Mas a maioria dos restantes professores também dizem fazer o mesmo trabalho nas turmas “melhores” e “piores”. Uma vez mais se realça o que foi dito a propósito da contingência “diferentes ritmos de aprendizagem” atrás discutida – não gera equidade, como alega P2, negar a diferenciação a quem é diferente, pelo contrário, aumenta a desigualdade. Se os professores reconhecem as diferenças das turmas, então deveriam ser capazes de procurar estratégias para esses grupos que tivessem em conta as suas características.

As concepções sobre o papel do professor são muito diversas originando uma pluralidade de perfis de professor. Esta categoria nem sempre sugere grande discussão, na maioria dos casos, procede-se à mera constatação de uma profusão de perfis de professores que estão profundamente associados às personalidades dos mesmos. Para o bem e para o mal, como refere Hamachek (1999) conscientemente, ensinamos o que sabemos; inconscientemente, ensinamos o que somos.

O professor humanista é aquele que visa essencialmente o desenvolvimento do aluno enquanto pessoa, privilegiando o seu bem-estar psicológico e a solidariedade dentro da turma. Para quem a educação musical se configura como um complemento do desenvolvimento pessoal dos alunos. Que se dispõe a ajudar o aluno a todos os níveis e que se preocupa também com o perfil do professor enquanto pessoa. P9 é um exemplo do professor humanista: “Não penses que eu dou uma matéria se o meu aluno estiver mal. Primeiro eu quero que o aluno esteja sempre bem, para depois então irmos à parte da matéria. Se eu vejo um aluno chorar eu não começo a minha aula. Mas desde sempre. Não passo ao lado, não ignoro. Eu faço questão... Não é nesta escola, é da minha formação pessoal, da minha formação académica.” (P9, Anexo II, p. 137); “O possível e o imaginário. Tudo, tudo, tudo. Há dois anos foi necessário fazer um enxoval para um bebé, de uma jovem que cá estava, e todas as professoras fizeram. Eu, como fui mãe há cinco anos, trouxe tudo do meu filho. É muito importante saber ser pessoa e solidário.” (P9, Anexo II, p. 144); “E preocupo-me muito com o professor. Sempre me preocupei com o professor (*sorri*). É muito importante o professor saber ser professor. Não ter só a preocupação do conhecimento.” (P9, Anexo II, p. 137); “Ser bom profissional tem que estar paralelo ao ser boa pessoa. Porque se não houver uma boa formação, dificilmente há ali um equilíbrio.” (P9, Anexo II, p. 144).

A grande maioria dos professores valoriza muito a relação que estabelece com os alunos, o que corresponde ao perfil do professor que privilegia a relação professor-aluno, aquele que sabe que sem um ambiente amistoso entre professores e alunos o sucesso da aprendizagem pode ficar comprometido. Alguns exemplos: “Cria-se uma relação... uma cumplicidade, julgo eu que é assim, que é a palavra certa. Eu rallo muito, eles sabem disso, mas também sou a primeira a ir jogar à bola logo a seguir, se for preciso, ou a brincar, ou a contar uma anedota, portanto... Esse para mim é o meu ponto forte, mas isso não tem a ver com música essencialmente, tem a ver com o feitio, com... ajuda o meu papel de professor dentro de uma turma, seja de que disciplina for.” (P5,

Anexo II, p. 83); “(...) primeiro temos que ganhar e conquistar os alunos, e como é uma disciplina que é muito prática, que tem muito a vertente prática, tem que haver um bom clima, uma boa empatia, para aquilo poder funcionar. Quando isso não acontece, as coisas correm mal.” (P6, Anexo II, p. 93); “(...) eu acho que os alunos dão tanto mais a nós professores, quanto mais gostam de nós e, portanto, isso também parte de nós, não é? Conseguir conquistá-los e aproximarmo-nos deles e incentivá-los.” (P7, Anexo II, p. 110); “Quando há um bom clima, não é? (*sorri*) (...) Um bom ambiente. Que a pessoa consiga, de ambos os lados, vivenciar aquele momento. Eu acho que é muito bom.” (P9, Anexo II, p. 143); “A relação pessoal é fundamental (...) quando há uma relação boa e quando há uma relação má. E eu acho que quando há uma relação má (...) alguma coisa se passa e que tem que ser resolvida, que não depende só do professor e, portanto, tem que ser actuada, tem que ser resolvida com os alunos e com as suas famílias e com as expectativas que os alunos trazem e com os comportamentos que trazem para a escola.” (P11, Anexo II, p. 175).

Dois professores P5 e P9, identificam-se com o professor que desenvolve competências extra-musicais, ou seja, o professor que, através do ensino da música, procura desenvolver, por exemplo, a concentração, o respeito pelo trabalho em grupo, o espírito crítico. Veja-se o exemplo de P5: “(...) eu sou professora de música, mas acima de tudo eu trabalho com miúdos que estão a formar a sua personalidade. Portanto, isso é que eu acho que é mais importante, formar indivíduos através da música. Também há... o (*nome de um professor do mestrado*) também me bateria se eu falasse nisso mesmo... e muitos outros que acham que realmente... que a música não deve ser só... Nem direi nunca que é só. (...) Através da música, cada um toca a sua parte, cada um toca a sua melodia, o ouvir os outros, o comentar, o espírito crítico... Eu acho que é extremamente importante e se posso fazê-lo através da música é o ideal.” (P5, Anexo II, p. 79).

Em relação a este perfil de professor, que desenvolve competências extra-musicais, Gruhn (2006, p. 15) adverte: “it is dangerous to build music education on such extra-musical purposes because other disciplines can easily promote such benefits as well as or better than music education. It might be more appropriate to focus on the artistic and specifically musical qualities that are developed and supported by musical practice”. De resto, P5 revela o facto de já ter sido alvo desta crítica por parte de um professor do mestrado, ainda assim considera que o desenvolvimento de competências extra-musicais é a componente mais importante da sua acção docente.

P5 vai mais longe na sua concepção sobre o papel do professor de Educação Musical e considera que ele não precisa de ser músico. Enfatiza, uma vez mais, o aprender através da música em vez de aprender música: “Também há a versão do ter que ser músico para ser professor de música. (...) Mas não tens que ser músico, acho eu, para ser professor de música, tens que ter uma grande capacidade para conseguir englobar uma série de coisas e fazer com que os miúdos aprendam através da música, isso é que eu acho que é fundamental... Eu nunca seria instrumentista, nem compositora” (P5, Anexo II, p. 79). Não descurando as capacidades pedagógicas, quanto mais e melhor músico o professor for, mais e melhor música se fará na aula.

Dois professores identificam-se com o papel do professor disciplinador. É o professor que não permite situações de indisciplina, ao qual os alunos reconhecem a autoridade e com o qual não arriscam ultrapassar os limites definidos. Curiosamente, P2 e P7 são professores que possuem um fâcies sério e que não abusam do sorriso, embora isso seja, provavelmente, mera coincidência. P2, por exemplo: “(...) não considero que tenha graves problemas de comportamento dentro da minha aula, porque também não permito (...) com exigência, com rigor, com alguma justiça (...) inicialmente eles olham para nós como uns tipos que estão ali a ser muito chatos porque estão a mandá-los e não os estão a deixar fazer aquilo que eles querem, mas, eles percebendo o sistema como as coisas funcionam (...) é fácil de perceber desde que seja bem explicado, as coisas correm relativamente bem.” (P2, Anexo II, p. 36).

Três professores enquadram-se no perfil do professor que realiza avaliação contínua. É aquele professor que aproveita todas as situações lectivas para avaliar os alunos, que realiza uma avaliação constante e que não depende exclusivamente do teste escrito. Por exemplo: “(...) dava uma matéria fazia uma avaliação, dava uma matéria fazia uma avaliação, para não deixar acumular. Podia ser uma avaliação escrita ou oral” (P8, Anexo II, p. 125); “Agora o que eu faço é avaliação aula a aula. Eu tenho uma avaliação contínua, de registo.” (P9, Anexo II, p. 141).

P8 identifica-se com o professor que fomenta a competição entre os alunos. O professor que cria jogos e desafios para promover a aprendizagem: “Às vezes resulta, resulta bem, também depende das turmas, a competição. Fazer um jogo, fazer um jogo em que vão sendo eliminados. E, às vezes, a confiança aqui é matreira. Eu já sei e facilitam... e perdem. E aquele que até tinha dificuldade até conseguiu passar, vai ganhando moral, vai ganhando moral e até vai conseguindo, até que chega uma altura

que perde, pronto, tudo bem. Criar uma competição saudável no meio deles.” (P8, Anexo II, p. 128).

Quatro professores (P3, P4, P6 e P9) afirmam usar recursos materiais pessoais na docência, identificando-se com o professor que investe materialmente no seu trabalho. Dispendem dinheiro em fotocópias para os alunos, livros e CDs para a docência, usam os seus automóveis em actividades escolares. Ou, como P4, dispõem dos seus equipamentos pessoais para colmatar carências da escola: “(...) eu tinha de levar o meu computador e umas colunas para pôr lá para trabalhar com os miúdos, percebes? Não havia hipótese, eu andava sempre carregado. Eu tive de comprar umas colunas porque a escola não tinha” (P4, Anexo II, p. 59).

O perfil do professor que responde ao gosto/interesse dos alunos, diz respeito ao professor que se regozija com as manifestações de gosto pela disciplina e/ou de interesse pela aprendizagem da música por parte dos alunos e que tentam corresponder-lhes. A grande maioria dos professores corresponde a este perfil. Alguns exemplos: “Quando eu, às vezes, dou uma música e eles gostam da música e na aula a seguir querem fazer aquilo. Eu quero pôr outra música, “não, queremos fazer aquela música da aula passada” e querem cantar e tocar” (P3, Anexo II, p. 50); “(...) quando vejo que os miúdos no final da aula não querem sair (...) Isto dá-me satisfação pessoal porque vejo que fui ao encontro deles, mostrei-lhe alguma coisa que é novidade para eles, alguma coisa que os despertou para a música, para a facilidade musical, para a estética” (P4, Anexo II, pp. 66-67); “(...) é muito bom sentir a curiosidade e o desejo de aprender dos miúdos e eu poder corresponder a essa expectativa. Isso é que é a coisa mais gratificante (...) gosto de estar com os miúdos quando isso acontece (...) é uma causa suficiente para poder... dar-me prazer em estar com eles.” (P11, Anexo II, p. 174).

P3 corresponde ao perfil do professor que vai ao encontro da cultura musical dos alunos, uma vez que se esforça por integrar a vivência musical dos alunos no seu trabalho docente e procura aprender para poder fazê-lo o melhor possível: “(...) estive na escola A, em que a maior parte são miúdos africanos, não é? Então andava na moda o Kuduro, então eu fui aprender a dançar Kuduro para dançar com eles (...) e também dá para trabalhar, dá para trabalhar a pulsação, o andamento, fizemos a coreografia... Portanto, eu fui aprender para depois trabalharmos todos (...) é o mundo deles. Tento pegar nas coisas que mais cativam os miúdos para fazer.” (P3, Anexo II, p. 47). Como se referiu em relação às actividades de audição, a atitude de P3 é assaz relevante no

sentido de reduzir a dicotomia entre a música na vida dos jovens e a música na escola, a qual tem vindo a agudizar-se (Welch, Purves, Hargreaves, & Marshall, 2010).

O professor que valoriza a evolução musical dos alunos aparece retratado nas declarações de P6 e P8: “(...) tive alunos que não tocavam nada flauta e acabaram a tocar no fim do ano” (P6, Anexo II, p. 94); “(...) ter miúdos que não conseguiam tocar a nota si na flauta e conseguiram tocar o Hino da Alegria. Eh pá. Não sabiam o que era a nota sol na clave, na pauta e fizeram a leitura.” (P8, Anexo II, p. 122).

Os professores P1, P2, P6, P7 e P10 parecem corresponder ao perfil do professor reflexivo, aquele que pondera, tanto os aspectos negativos como os aspectos positivos da sua prática: “E depois, a minha falta de experiência... também não consegui que as coisas corressem da melhor forma (*em relação ao comportamento dos alunos*).” (P1, Anexo II, p. 10); “Ainda não percebi se é um problema meu (*os alunos não gostarem de cantar*).” (P2, Anexo II, p. 33); “(...) confesso que aí será talvez aquilo que me podem apontar como negativo (*poucas actividades de composição*).” (P2, Anexo II, p. 30); “(...) por acaso nesse aspecto (*organização das actividades lectivas*) acho que, gabando o meu trabalho, nesse aspecto acho que as coisas são muito bem encadeadas.” (P2, Anexo II, p. 31); “(...) há coisas, há aspectos que eu podia ter trabalhado mais” (P6, Anexo II, p. 94); “(...) questiono-me imenso se o problema não é meu. Ah, sim, sim. Porque tem que haver aqui uma falha (*quando os alunos não aprendem*).” (P7, Anexo II, p. 110).

Pelas declarações atrás expostas, pode inferir-se que a investigação desencadeou alguma reflexão sobre as práticas docentes, ao devolver os resultados aos professores. Por exemplo, P6 ao observar os gráficos de actividade musical preocupou-se com os resultados globais por ter a percepção de registar níveis baixos de prática musical: “(...) não sei se dentro destes padrões... quer dizer, o máximo é 28, não é? O ideal era ter o máximo a tudo.” (P6, Anexo II, p. 85).

No caso de P10, porém, verificou-se uma situação peculiar. A reflexão iniciou-se logo após a aplicação dos questionários e envolveu também os alunos da turma “melhor”, tendo sortido efeitos, imediatos e a curto prazo, nas práticas musicais da turma através da implementação de actividades concretas, apesar de se estar já no 3.º período. Logo a seguir à realização do questionário a turma iniciou um trabalho de composição, uma vez que, P10 e alunos, concluíram que era a área mais deficitária: “E então, logo nessa aula, nós começámos (...) escolheram os grupos e começaram a

compor uma canção. Não era necessariamente uma canção, era fazer, compor qualquer coisa musical, que podia ser só ritmos, podia ser letra e música, podia ser só música, podia ser aquilo que eles quisessem. Muito engraçado. (...) depois na aula seguinte concluímos e depois apresentaram os trabalhos. Até depois acabaram por apresentar também à directora de turma” (P10, Anexo II, p. 146). Para além da actividade de composição a turma participou ainda num *atelier* musical, fora da escola.

Pelos efeitos produzidos na sua prática lectiva, P10 considerou a realização dos questionários muito estimulante: “É que foi mesmo estimulante.” (P10, Anexo II, p. 154); “(...) fizemos três coisas que, se calhar, não teríamos feito se não tivesse acontecido isto” (P10, Anexo II, p. 159). E concluiu que se o questionário fosse repetido no final do ano lectivo as áreas de experiências de aprendizagem e de composição teriam resultados mais elevados.

A capacidade de reflexão tem que estar associada à capacidade de agir, de reabilitar aspectos da prática musical que se revelaram frágeis durante o acto reflexivo, como acontece com P10. A forma pró-activa como P10 encarou a reflexão gerada pelo questionário, ainda antes de conhecer os seus resultados, faz pensar que ele pode ser usado autonomamente como instrumento de auto-regulação, para professores e alunos, com vista à análise das práticas lectivas em Educação Musical e à sua melhoria.

As concepções dos professores sobre o objectivo da Educação Musical, apontam para quatro dimensões. A primeira situa-se no âmbito da capacidade da música poder incluir todos, independentemente das suas capacidades musicais e que se consubstancia na ideia de que a música é para todos. A segunda, perspectiva a disciplina como um veículo de desenvolvimento da cultura geral dos alunos. A terceira sugere que a disciplina de Educação Musical, visa criar ouvintes. E a quarta refere as potencialidades da Educação Musical para iniciar o percurso musical dos alunos. A Educação Musical poderá ser tudo o que os professores dizem, mas deverá ser, principalmente, um veículo para o desenvolvimento consistente da prática e da cultura musical dos alunos.

Sobre o desenvolvimento de competências musicais, enunciadas no documento resultante do processo de reorganização curricular do ensino básico: Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais (ME, 2001), os professores revelaram muito pouca informação. P1, P3, P8, P9 e P11 denotam desconhecimento ou total alheamento em relação a esta inovação curricular e pouca vontade de falar sobre o assunto. Por exemplo, P1 e P8: “(*Sentiu dificuldades com o conceito de competência?*)



Como assim? (...) *(Teve dificuldade em operacionalizar o trabalho no sentido de desenvolver competências?)* Não, por acaso até me correu bem. Os métodos que usei e tudo, acho que correram bem.” (P1, Anexo II, p. 10); “*(Tem o desenvolvimento de competências presente na sua prática?)* Não, não.” (P8, Anexo II, p. 112).

P3 e P9 revelam uma aparente dissimulação da falta de informação sobre o desenvolvimento de competências. De início, P3 refere discordâncias mas não as consegue definir e, na sequência da conversa, mostra o seu desconhecimento: “*(Sobre as áreas de competência que estão presentes no currículo nacional. Algum problema com essa linguagem?)* Linguagem em que aspecto? (...) *(O que pensa da actual organização curricular?)* Organização?” (P3, Anexo II, pp. 37-38); “Eu continuo a trabalhar dessa maneira *(por objectivos e não por competências)*.” (P3, Anexo II, p. 38).

Por fim, P9 afirma que a informação na área do desenvolvimento de competências lhe vem da sua formação inicial, o que se revela incongruente: “Não *(Não sentiu dificuldades com o conceito de competência)*. Eu tive uma formação de uma Escola Superior de Educação e de uma equipa de professores que conseguiu articular... professores de ciências da educação, com outra filosofia. (...) Professores muito, muito bons mesmo, de Lisboa. Percebes? E que traziam essa bagagem toda e nunca houve problemas com o programa.” (P9, Anexo II, p. 133); “*(Mas esta reorganização curricular está no terreno há 9 anos e a professora formou-se há 15 anos)* Tinha essa formação. E acho que foi muito bem feita.” (P9, Anexo II, p. 133).

P11, na linha da sua sujeição ao manual escolar, considera que o trabalho por competências está considerado no manual e, por isso, não sentiu dificuldades: “(...) eu socorro-me muito dos manuais e eu penso que isso já está pensado na organização do manual, portanto, em princípio... está tudo.” (P11, Anexo II, p. 164).

Apenas P2, P4 e P6, demonstram conhecimento sobre o conceito de competência. P6, porém, embora tenha realizado a sua formação pedagógica durante o período de implementação da reorganização curricular e tenha trabalhado o conceito de competência no âmbito das planificações lectivas, denota indiferença e cepticismo: “É literatura” (P6, Anexo II, p. 84) e diz que não o utiliza na sua prática lectiva.

P2 é de opinião que o trabalho por competências é inerente ao ensino da música: “(...) eu penso que a nossa disciplina já privilegiava isso *(o trabalho por competências)*, porque, lá está, não são factores estáticos, não são caixinhas arrumadas... porque depois

está tudo interligado, quando queiramos que alguém toque uma melodia encaixamos ali praticamente um currículo todo.” (P2, Anexo II, p. 27). Esta postura, recorrente nas opiniões dos professores de Educação Musical, corresponde também ao refrão habitual quando os professores são confrontados com uma nova orientação curricular ou reforma de ensino: “It’s what we’ve always been doing.” (Gordon & Patterson, 2008, p. 22).

P2 e P4 debruçam-se sobre a diferença do trabalho por objectivos e por competências. P2 começa por considerar que não há diferenças entre competências e objectivos mas acaba por se aproximar e se identificar com a ideia de competência. P4 mostra-se muito informado e receptivo ao conceito de trabalho por competências, considerando-o uma evolução positiva em relação ao estabelecimento de objectivos de aprendizagem e conclui que existe sempre resistência à mudança.

A resistência dos professores à mudança curricular e a inércia das práticas resulta num elevado número de reformas, potencialmente impulsionadoras de mudança, que ficam à porta da sala de aula. O que também acontece, de acordo com van Zanten (2004), pela existência de um divórcio crescente entre o Estado e os professores.

No caso português, é de realçar a arbitrariedade presente na política curricular. Veja-se a forma como foi abandonado o processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico e o conceito de educação por competências, para regressar a uma reforma com trinta anos de existência, estreitada pela definição de Metas Curriculares ao serviço dos Exames Nacionais, dos Rankings de Escola e da obsessão pela medição da qualidade da educação. Para terminar, no caso da Educação Musical o Estado nem se dignou elaborar Metas Curriculares, o que, se calhar, é bom.

## CONCLUSÕES

No presente estudo, professores e alunos vêem de forma distinta as práticas na disciplina de Educação Musical, em concreto, os alunos percebem uma menor quantidade de actividade em todas as áreas musicais consideradas.

A área de interpretação musical é predominante nas práticas dos professores participantes neste estudo. As actividades musicais com intuíto performativos são realizadas, maioritariamente, em grupo, baseiam-se na imitação e repetição e utilizam recursos instrumentais, por vezes instrumentos não-convencionais, sonoridades corporais para realização de trabalho rítmico e a voz, que regista uma presença reduzida nas práticas docentes.

Na aula de Educação Musical toca-se flauta de bisel, principalmente. É o instrumento que os alunos possuem, é pouco dispendioso, é facilmente transportável e a grande maioria dos alunos gosta de o tocar. Para além destas razões invocadas pelos professores, estes referem ainda que é um instrumento à prova de quase todos os constrangimentos que afectam a música no contexto do 2.º ciclo do ensino básico: permite a prática instrumental em escolas onde rareiam outros instrumentos, não precisa de espaço particular para ser tocado, permite trabalhar com um grande número de alunos em simultâneo e é fácil de aprender, possibilitando a obtenção de resultados rápidos ao serviço da interpretação musical.

O uso do instrumentário Orff é considerado problemático por parte dos professores. Desde logo, porque não existe em todas as escolas, porque obriga a um processo demorado e trabalhoso de distribuição e armazenamento aula a aula, porque o espaço da sala de aula é limitado para estes instrumentos e porque os alunos reagem de forma indisciplinada em contacto com os mesmos.

Cantar é uma prática que escasseia na aula de Educação Musical. A razão para esta situação é atribuída pelos professores à reduzida adesão dos alunos ao canto, à sua timidez para cantar, em particular individualmente. Pratica-se o canto em grupo, mas não com a frequência que se esperaria.

Assim, a utilização da flauta de bisel parece monopolizar as práticas interpretativas na disciplina de Educação Musical, o que pode ser redutor da experiência musical dos alunos.

A área de teoria musical situa-se logo a seguir à área de interpretação, ocupando um lugar de grande destaque no conjunto das práticas desenvolvidas pelos professores de Educação Musical. As referências ao “trabalho teórico-prático” e ao enfoque na “prática musical” dos alunos, que surgem recorrentemente nas declarações dos professores, nem sempre se apresentaram muito coerentes. Com muita frequência, a dimensão teórica aparece como predominante e como base de todo o trabalho docente.

É enfatizada a leitura e a escrita musical na pauta e a ausência de referências a códigos alternativos à convenção ocidental da escrita musical, pode revelar a rigidez da dimensão teórica da música praticada nas escolas. Por outro lado, o teste escrito, assumidamente realizado sobre a componente mais teórica do trabalho, é uma presença nas práticas dos professores que sentem necessidade de possuir registos de avaliação que sustentem, perante os encarregados de educação, as classificações atribuída aos alunos. As actividades de teoria musical surgem fortemente associadas às áreas de interpretação e de audição. Por fim, constata-se que elas são usadas pelos professores para disciplinar os alunos, assim, a realização de trabalho teórico, em particular a escrita e a caligrafia musicais, são referidos como castigos.

As actividades de audição musical têm uma presença mediana nas práticas dos professores de Educação Musical, estando muito próximas dos valores registados na área de teoria, embora um pouco abaixo. De acordo com os testemunhos dos professores, a audição é desenvolvida principalmente na vertente cognitiva e são pouco valorizadas as dimensões emocionais e sociais da escuta e fruição musicais. A audição é canalizada para a exemplificação de aspectos da teoria musical, dimensão que os manuais escolares realçam bastante. Também a realização de ditados rítmicos, actividade fortemente associada à teoria musical, é muito frequente nas práticas dos professores.

Embora alguns professores mencionem situações de audição activa, na maioria dos casos, as actividades de audição implicam uma postura passiva por parte dos alunos. As raras menções à análise de peças musicais correspondem a situações em que a palavra assume uma enorme preponderância em detrimento de outras formas de expressão dos sentidos e emoções presentes na música, como por exemplo, a representação gráfica ou o movimento.

Os professores preocupam-se em alargar as referências musicais dos alunos, particularmente, em dar-lhes a conhecer a música erudita e a música tradicional

portuguesa. Por outro lado, é dado pouco espaço à música dos alunos, ou seja, à exploração e partilha na sala de aula da cultura musical dos alunos.

A utilização de recursos audiovisuais ao serviço da audição musical é referida por alguns professores que os consideram cativantes para os alunos. Porém, a qualidade dos equipamentos de reprodução e amplificação sonora existentes nas salas de aula, como sejam os quadros interactivos, é considerada má, o que não abona a favor de uma boa experiência de audição musical.

As experiências de aprendizagem são muito pouco frequentes nas práticas lectivas dos professores de Educação Musical. Correspondem a uma visão ampla de currículo que inclui todas as actividades preparadas pela escola, a decorrer dentro ou fora dela, no sentido de alargar e diversificar o leque de aprendizagens facultadas aos alunos. Os professores consideram que as experiências de aprendizagem causam muita agitação nos alunos e realizam-nas, principalmente, com as turmas “melhores”.

De entre estas experiências, têm mais preponderância na disciplina de Educação Musical as festas de escola. Os alunos participam nelas apresentando o resultado do trabalho realizado na aula. Embora nem todos os professores escolham os alunos mais dotados e/ou mais bem comportados para essas actuações, isso acontece frequentemente. Alguns professores consideram estes eventos escassos uma vez que são de grande importância para os alunos e para a comunidade escolar, em particular para os encarregados de educação que assistem e, por vezes, também contribuem de diversas formas.

À assistência a espectáculos musicais fora da escola são apontados vários constrangimentos: dificuldades monetárias dos encarregados de educação, falta de oportunidades face aos horários das turmas e receios quanto à segurança dos alunos.

O contacto com artistas na escola é uma actividade realizada por muito poucos professores. Por outro lado, realizam-se ocasionalmente trabalhos de projecto sobre música, em especial no âmbito da construção de instrumentos musicais. Os projectos interdisciplinares estão ligados à Área de Projecto, área curricular não disciplinar, que permitia ao professor de Educação Musical articular com colegas de outras disciplinas. Por fim, são desenvolvidos trabalhos de pesquisa sobre música que têm interesse por conduzirem os alunos à audição musical autónoma, mas que, normalmente, possuem má

qualidade textual, uma vez que os trechos escritos são retirados da Internet sem mais intervenção por parte dos alunos.

A composição musical é a área menos explorada no âmbito das práticas docentes. Os professores reconhecem dificuldades na implementação desta actividade: dificuldades ao nível da formação docente, do contexto da aula e da própria percepção do conceito de composição e do valor dessas actividades, face, por exemplo, às de interpretação. As práticas verificadas na área da composição situam-se especialmente no domínio rítmico e muito pouco no melódico. As raras referências à improvisação acontecem no contexto do acompanhamento livre de música gravada e reflectem um certo preconceito por parte dos professores.

Os obstáculos elencados pelos professores à prática de actividades de composição são: a falta de instrumentos, a carência de espaços de trabalho adequados, a indisciplina dos alunos, a falta de conhecimentos prévios, a inibição dos alunos e o parco desenvolvimento da criatividade, em particular nas turmas "piores".

No entanto, alguns professores reconhecem e valorizam a criatividade musical dos alunos. Também se verifica a consideração de que a criatividade tem pouco peso na escola e que essa dimensão deveria ser mais explorada, de maneira geral, e na disciplina de Educação Musical em particular, através da promoção de actividades de composição e improvisação na sala de aula.

Todo o trabalho do professor é atravessado pela contingência, por aquilo que existe ou não existe, acontece ou não acontece no contexto escolar. As práticas dos professores dependem de vários factores ambientais que podem referir-se ao espaço, ao tempo, aos recursos instrumentais, à relação humana ou às formas de organização escolar. As contingências determinam ou influenciam o trabalho dos professores: o tempo lectivo destinado à disciplina; o número de alunos por turma; a presença de um grupo de colega que estimula ou restringe a acção docente; a presença ou ausência de instrumentos musicais; o clima de escola que é motivador ou desmotivador; a indisciplina dos alunos, são algumas das diversas situações que interferem no resultado da acção docente. Contingência não é sinónimo de constrangimento, embora possa ter consequências constrangedoras. No entanto, a grande maioria das contingências referidas são vistas como aspectos que se reflectem negativamente no trabalho docente.

Os professores baseiam-se fortemente na sua própria experiência para leccionarem; na sua experiência como alunos, na sua experiência como professores, na sua experiência social mais lata e nas características da sua personalidade. Neste processo, descuram e desvalorizam a relação com os princípios teóricos, nomeadamente os adquiridos na formação inicial. Não incluem, de forma explícita, os saberes provenientes das metodologias de ensino da música na sua prática docente, parecendo, mesmo, ignorá-los. O mesmo acontece com as orientações curriculares e programas nacionais para a disciplina, que são, de maneira geral, desconhecidos dos professores. Neste domínio, realça-se o particular alheamento em relação à Reorganização Curricular e ao conceito de competência musical que lhe é inerente.

Para além da prevalência daquilo que funciona para o professor – “‘what works’ is what rules.” (Kushner, 2010, p. 11) – os manuais adoptados pelas escolas para a leccionação da disciplina são pilares primordiais da prática docente em Educação Musical. Por vezes são a base de todo o trabalho, substituindo a reflexão do professor no âmbito da fundamentação teórica, da programação lectiva, da avaliação e da relação com o programa da disciplina. As práticas lectivas dos professores parecem assentar na intersecção dos seus saberes empíricos, profissionais e pessoais, com as orientações do manual escolar.

### **Limitações do estudo**

Em termos metodológicos, a investigação poderia ter sido enriquecida com observações naturalistas, que talvez ajudassem a analisar e compreender as práticas dos professores e, em particular, as áreas de actividade privilegiadas nessas práticas.

Por outro lado, a construção do questionário poderia ser mais aperfeiçoada, uma vez que se suspeita da incompreensão de alguns dos seus itens por parte dos alunos.

O número reduzido de professores participantes não permitiu obter conclusões mais fiáveis, que, noutras condições, poderiam ser logradas.

Teria sido profícua para a investigação a realização de entrevistas a um grupo dos alunos participantes, após a aplicação dos questionários, tal como foi feito com os professores. Desta forma, poderiam ter sido mais amplamente compreendidas as diferenças registadas entre professores e alunos e a perspectiva destes em relação às práticas musicais na disciplina de Educação Musical.

## **Implicações**

Vários desafios se apresentam no âmbito da formação de professores de Educação Musical, tanto na formação inicial como na formação contínua. A diversificação das competências dos professores deve ser acautelada, de maneira geral e, nomeadamente, no âmbito instrumental; a valorização da memória musical em detrimento do recurso exclusivo à leitura e escrita musicais na pauta; a formação na área da composição musical para que esta deixe de ser o “parente pobre” da prática lectiva; a formação ao nível da técnica vocal e da direcção coral para colmatar a reduzida presença do canto nas escolas; a capacidade de desenvolver actividades de audição musical activa, que promovam o valor emocional e social da música; a urgente consciencialização para o diálogo entre professores e para a colegialidade que promova a troca de experiências e a formação inter pares; a criação de hábitos de actualização no âmbito teórico e técnico, em termos pedagógicos e didácticos, pela frequência de acções de formação e pela busca de informação adequada às necessidades identificadas, para que se reduza o fosso entre a teoria e a prática pedagógico-musical; a capacitação dos professores para o desenvolvimento de experiências de aprendizagem que promovam a diversidade da vivência musical dos alunos e a sua emancipação cultural em relação à música. Estas e muitas outras questões identificadas neste estudo precisariam de ser encaradas seriamente pelas diversas instituições e contextos de formação de professores de Educação Musical.

A necessidade de materiais didácticos é uma realidade no quotidiano dos professores e pode ser responsável pela excessiva dependência do manual escolar revelada por muitos docentes. A criação de recursos didácticos para o ensino musical deve ser implementada nas escolas e deve ser um ponto forte da formação de professores, possibilitando-lhes a construção de percursos e materiais personalizados, adequados aos contextos específicos de cada situação pedagógica, de cada escola, de cada turma, de cada aluno.

A realização da programação lectiva no grupo disciplinar deve passar a ser uma realidade nas escolas, para que os professores se sintam menos isolados, para que aprendam com as experiências uns dos outros e se tornem mais solidários.

Mediadas pelos conhecimentos teóricos, de natureza científica e pedagógica, as práticas podem ser questionadas e avaliadas. Um processo activo de avaliação da acção, como o questionário utilizado neste estudo, pode contribuir para a reflexão sobre a



prática, para a identificação de forças e fraquezas do trabalho realizado, podendo conduzir ao repensar da acção docente com vista a formas mais ricas e eficazes de actuação. A reflexão pedagógica do professor, as suas ideias sobre a prática, muitas vezes construídas na prática, ou seja, baseadas na sua experiência empírica, talvez necessitem de confrontação com uma leitura mais objectiva do produto do trabalho em que os alunos também participem como avaliadores.

O repto a que os professores de Educação Musical deverão responder consiste na promoção de uma prática de ensino da música consubstanciada em actividades de composição, interpretação e audição musical, que valorize as experiências dos alunos e as suas interpretações pessoais e subjectivas em relação à música. A questão central é a de incluir todos os alunos na vivência musical. Todos podem participar, desde logo, com aquilo que são capazes de fazer: cantar ou tocar, tanto “de ouvido” como através da leitura de uma partitura; inventar ou modificar; escutar, pensar e comunicar. Desta forma, a compreensão musical resultará de reflexões advindas de um fazer musical significativo e criativo, no qual os alunos se comportem e se vejam como músicos.

## REFERÊNCIAS

- Abrantes, P. (2001). Nota de apresentação. In ME-DEB (Ed.), *Currículo nacional do ensino básico. Competências essenciais* (pp. 3-4). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Abreu, M. (1998). Jacques Dalcroze, o pai da rítmica (1865-1950). *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 98 Jul./Set., 10-15.
- Abreu, P. (2000). Práticas e consumos de música(s): ilustrações sobre alguns novos contextos da prática cultural. *Revista Crítica de Estudos Sociais*, 56, 123-147.
- Adorno, T. W. (1993). *Music, language, and composition* (Vol. 77).
- Afonso, N., & Costa, E. (2009). A influência do Programme for International Student Assessment (PISA) na decisão política em Portugal: o caso das políticas educativas do XVII Governo Constitucional Português. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 10, 53-64.
- Alaluf, M. (1993). *Formation professionnelle et emploi: transformation des acteurs et effects de structures*. Bruxelas: Point d'Appui.
- Alegria, J. A. (1985). *O ensino e a prática da música nas sés de Portugal (Da reconquista aos fins do séc. XVI)*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa – Ministério da Educação.
- Almeida, J., & Pinto, J. M. (1982). *A Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Amado, J., & Freire, I. (2002). *Indisciplina e Violência na Escola - Compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- Amado, M. L. (1999). *O prazer de ouvir música. Sugestões pedagógicas de audições para crianças*. Lisboa: Editorial Caminho.
- APEM (2015). Associação Portuguesa de Educação Musical. Consultado em 2, Fev., 2015:  
<http://www.apem.org.pt/page2/files/apem-descric0327a0303o-actividades.pdf>
- Apple, M. W. (1993). The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense? *Teachers College Record* 95(2, Winter).
- Apple, M. W. (2002a). *Manuais escolares e trabalho docente. Uma economia política de relações de classe e de género na educação* (L. Teopisto, Trans.). Lisboa: Didáctica editora.
- Apple, M. W. (2002b). Interromper a direita: Realizar trabalho educativo crítico numa

- época conservadora. *Currículo sem Fronteiras*, 2(1, Jan/Jun), 80-98.
- Apple, M. W. (2005). *Para além da lógica do mercado: Compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo* (G. L. Leite & L. Ache, Trans.). Rio de Janeiro: DP & A editora.
- Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bates, V. (2009). Human Needs Theory: Applications for Music Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 8(1), 12-34.
- Bautier, E., & Rayou, P. (2007). What PISA really evaluates: literacy or students' universes of reference? *Journal of Educational Change*, 8, 359-364.
- Beck, U. (1992). *Risk society. Towards a new modernity*. London: Sage Publications.
- Becker, H. S. (1974). Art as collective action. *American Sociological Review*, 39(6, Dec.), 767-776.
- Becker, H. S. (2010). *Mundos da arte*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bentham, J. (2000). O panóptico ou a casa de inspecção (T. Tadeu, Trans.). In T. Tadeu (Ed.), *O Panóptico* (pp. 13-88). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Glencoe, Ill.: Free Press.
- Bergson, H. (1911). *Creative Evolution* (A. Mitchell, Trans.). New York: Henry Holt and Company.
- Berkley, R. (2001). Why is teaching composing so challenging? A survey of classroom observation and teachers' opinions. *British Journal of Music Education*, 18(2), 119-138.
- Berkley, R. (2004). Teaching composing as creative problem solving: conceptualising composing pedagogy. *British Journal of Music Education*, 21(3), 239-263.
- Blacking, J. (1995). *Music, culture & experience: Selected papers of John Blacking*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1977). *Taxionomia de objectivos educacionais. 1- Domínio cognitivo* (F. M. Sant'Anna, Trans. 6.<sup>a</sup> ed.). Porto Alegre: Editora Globo.
- Bodião, I. S., & Formosinho, J. (2010). A profissionalidade docente na educação básica

- em Portugal: depoimentos de alguns professores. *Educação e Pesquisa*, 36(1, jan./abr.), 403-418.
- Bodin, A. (2007). What does PISA really assess? What does it not? A french view. In S. T. Hopmann, G. Brinek & M. Rezl (Eds.), *PISA According to PISA* (pp. 21-55). Wien: LIT-Verlag.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma Introdução à teoria e aos métodos* (M. J. Alvarez, S. B. Santos & T. M. Baptista, Trans.). Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. C. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara.
- Braga, T. (1892). *Historia da Universidade de Coimbra* (Vol. 1). Lisboa: Academia Real das Ciências.
- Brancaleone, F. (2009). Justine Ward and the fostering of an American Solesmes tradition. *Sacred Music*, 136(3 Fall), 6-26.
- Brannen, J. (1992). Combining qualitative and quantitative approaches: An overview. In J. Brannen (Ed.), *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*. Aldershot: Avebury.
- Brannen, J. (2009). Prologue. Mixed methods for novice researchers: Reflections and themes. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 3, 8-12.
- Brown, A. (2007). How the Ward method works. *Sacred Music*, 134(3 Fall), 12-15.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge: Belknap Press.
- Brüseke, F. J. (2005). Risco e contingência. *Socitec e-prints*, 1, Jun-Dez(2), 35-48.
- Bryman, A. (2004). *Social research methods* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research*, 6(97), 97-113.
- Burgess, R. G. (1993). *In the field: An Introduction to Field Research*. London & New York: Routledge.
- Cabral, A. C. (1997). A educação artística no sistema educativo. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 92 Jan./Mar., 3-7.
- Cameron, R. (2009). A sequential mixed model research design: Design, analytical and display issues. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 3(2), 140-152.

- Canário, R. (1997). *A escola: o lugar onde os professores aprendem*. Paper presented at the I Congresso Nacional de Supervisão na Formação, Aveiro.
- Candeias, A. (1994). *Educar de outra forma: a Escola Oficial n.º 1 de Lisboa, 1905-1930*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Candeias, A. (2003). État Nation et éducation dans le contexte européen: une approche socio-historique. In J. M. Ferry & S. D. Proost (Eds.), *L'Ecole au défi de l'Europe - Médias, éducation et citoyenneté post-nationale* (pp. 17-33). Bruxelles: Presses de L'Université de Bruxelles.
- Candeias, A. (2009). *Educação, estado e mercado no século xx. Apontamentos do caso português numa perspectiva comparada*. Lisboa: Edições Colibri.
- Canhão, J. (1986). Perspectivas da minha vida de professor. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 50(Jul./Set.), 7-14.
- Canhão, J. (2002). Alguns factos e ideias sobre a criança e a música em Portugal. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 112(Jan./Mar.), 11-13.
- Carita, A., & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carvalho, R. (2001). *História do ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar - Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cavaco, M. H. (1999). Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão professor* (2.ª ed., pp. 155-191). Porto: Porto Editora.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Charlot, B. (2006). O conflito nasce quando o professor não ensina. *Nova Escola* 195, Outubro. Consultado em 22, Jan., 2013:  
<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/bernard-charlot-conflito-nasce-quando-professor-nao-ensina-609987.shtml>
- Charlot, B. (2008). O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, 17 jul./dez(30), 17-31.
- Charlot, B. (2009). A escola e o trabalho dos alunos. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 12 de Fevereiro de 2009 (XVII Colóquio Afirse - Secção Portuguesa, “A escola e o mundo do trabalho”).

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London: Routledge.
- Colwell, R. (2011). Reflections on music teacher education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 10(2), 127-160.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1982). *Personal practical knowledge at Bay Street school*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Quantitative, qualitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Garrett, A. L. (2008). The "movement" of mixed methods research and the role of educators. *South African Journal of Education*, 28(3), 321-333.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209–240). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cruz, C. B. (1998). Sobre Kodály e o seu conceito de Educação Musical – abordagem geral e indicações bibliográficas. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 98 Jul./Set., 4-9.
- Cruz, C. B. (2010). Aprender a ler música sem partitura. *Revista de Educação Musical - APEM*, 135, Jul./Dez., 15-19.
- Curwin, R. L., & Mendler, A. N. (1999). *Discipline with dignity*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Curwin, R. L., Mendler, A. N., & Mendler, B. D. (2008). *Discipline with dignity*. Alexandria, VA: ASCD.
- Cutietta, R., & Stauffer, S. (2005). Listening Reconsidered. In D. Elliott (Ed.), *Praxial music education* (pp. 123-141). New York: Oxford University Press.
- Darling-Hammond, L. (2007). Race, inequality and educational accountability: the

- irony of 'No Child Left Behind. *Race Ethnicity and Education*, 10(3, September), 245-260.
- Darwin, C. (1896). *The descent of man and selection in relation to sex*. New York: Appleton and Company.
- Darwin, C. (2006). *A expressão das emoções no homem e nos animais* (J. M. Silva, Trans.). Lisboa: Relógio D'Água.
- Denscombe, M. (2008). Communities of practice: A research paradigm for the mixed methods approach. *Journal of Mixed Methods Research*, 2, 270-283.
- Denzin, N. K. (2009). *The Research Act in sociology*. New York: Aldine Transaction.
- Denzin, N. K. (2010). Moments, mixed methods, and paradigm dialogs. *Qualitative Inquiry*, 16, 419-427.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2003). Introduction: Entering the field of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (2nd ed., pp. 1 - 45). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1905). The realism of pragmatism. *Journal of Philosophy*, 2(12, Jun.), 324-327.
- Dewey, J. (1910a). Ethical Principles Underlying Education; Interest in Relation to Training of the Will; and Psychology and Social Practice. In J. J. Findlay (Ed.), *Educational Essays*. London: Blackie and Son.
- Dewey, J. (1910b). *How we think*. Boston: D.C. Heath & Co.
- Dewey, J. (1915). *The school and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1929). *The quest for certainty: A study of the relation of knowledge and action*. New York: Minton, Balch & Company.
- Dewey, J. (1930). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company.
- Dolin, J. (2007). PISA - Use and misuse of large-scale comparative tests. In S. T. Hopmann, G. Brinek & M. Rezl (Eds.), *PISA According to PISA* (pp. 93-125). Wien: LIT-Verlag.
- Dubar, C. (1998). Trajectoires sociales et formes identitaires: Clarifications conceptuelles et methodologiques. *Sociétés Contemporaines*, 29, 73-85.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking. A study of practical knowledge*. Londres: Croom Helm.

- Esteve, J. M. (1999). Consciência e função docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão professor* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 93-124). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores* (4.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina*. Porto: Porto Editora.
- Fenstermacher, G. (1994). The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3-56.
- Fernandes, A. T., Esteves, A. J., Dias, I., Lopes, J. T., Mendes, M. M., & Azevedo, N. (1998). *Práticas e Aspirações Culturais: Os Estudantes da Cidade do Porto*. Porto: Edições Afrontamento e Câmara Municipal do Porto.
- Ferreira, H. C. (2003). *A evolução da escola preparatória - o conceito e componentes curriculares*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Fielding, N., & Schreier, M. (2001). Introduction: On the compatibility between qualitative and quantitative research methods. *Forum: Qualitative social research*, 2(1, February).
- Figueiredo, I. (2000). MUS-E Portugal. *Revista NOESIS*, 53(Jan./Mar.).
- Figueiredo, I. (2001). *O Projecto MUS-E ou a arte de criar vínculos*. Dissertação - Estudos Superiores Especializados em Investigação em Educação. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa.
- Figueiredo, I., & Vasconcelos, A. Â. (2001). A Escola e os Saberes na Era das Competências: um olhar a partir da música. *Revista Educação Ensino*, 25 Dez. 2001/Jan. 2002.
- Filloux, J. (1983). Clinique et Pédagogie. *Revue Française de Pédagogie*, 64(juil.-août-sept.), 13-20.
- Foddy, W. (1993). *Constructing questions for interviews and questionnaires: Theory and practice in social research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Forrai, K. (1981). La enseñanza de música en los jardines de infância. In F. Sándor (Ed.), *Educacion musical en Hungria* (pp. 96-117). Madrid: Corvina Kiadó.
- Foucault, M. (1999). *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (R. Ramallete, Trans.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Franco, C. (2002). Educação das elites no Brasil: A Bélgica não existe. *Trabalho e sociedade*, Ano 2, N.º 4, 13-15.
- Frega, A. L. (1997). *Metodologia comparada de la educacion musical*. Buenos Aires:



CIEM.

- Freinet, C. (1975). *As Técnicas Freinet da Escola Moderna* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Editorial Estampa.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia do oprimido* (36.<sup>a</sup> ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Froehlich, H. (2007). Institutional Belonging, Pedagogic Discourse and Music Teacher Education: The Paradox of Routinization. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(3 November), 7-21.
- Fullan, M. (2006). The future of educational change: system thinkers in action. *Journal of Educational Change*, 7, 113-122.
- Furth, H. G. (1970). *Piaget for Teachers*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.
- Furth, H. G. (1986). *Piaget na sala de aula* (D. M. Garschagen, Trans.). Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária.
- Fusarelli, L. D. (2004). The Potential Impact of the No Child Left Behind Act on Equity and Diversity in American Education. *Educational Policy*, 18(1, January and March), 71-94.
- Gagnon, Y.-C. (2010). *The case study as research method: A practical handbook*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gardner, H. (1997). *As artes e o desenvolvimento humano* (M. A. V. Veronese, Trans.). Porto Alegre: Artes médicas.
- Gay, G. (2007). The rhetoric and reality of NCLB. *Race Ethnicity and Education*, 10(3, September), 279 - 293.
- GEPE (2009). 50 Anos de Estatísticas da Educação – Volume I. Lisboa: GEPE/ME / INE, I.P. Consultado em 8, Set., 2011:  
[http://www.dgeec.mec.pt/np4/172/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=196&fileName=50\\_Anos\\_VolI.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/172/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=196&fileName=50_Anos_VolI.pdf)
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e prática* (C. L. Pires, Trans. 4.<sup>a</sup> ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A., & Lash, S. (1995). Risco, confiança, reflexividade (M. Lopes, Trans.). In U. Beck, A. Giddens & S. Lash (Eds.), *Modernização reflexiva* (pp. 219-254). S. Paulo: Editora Unesp.
- Giga, I. (1995). A importância da educação vocal na pedagogia musical Ward. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 84 Jan./Mar., 7-10.

- Giga, I. (1998). Pedagogia Musical Ward. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 98 Jul./Set., 25-28.
- Giga, I. (2000). A improvisação na pedagogia musical Ward. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 104 Jan./Mar., 12-16.
- Giga, I. (2004). A educação vocal da criança. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 6, 69-80.
- Jimeno, J. S. (1999). Mudanças sociais e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão professor* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 63-92). Porto: Porto Editora.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogia crítica del aprendizaje*. Barcelona: Piados/MEC.
- Goodson, I. F. (1995). Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (pp. 63-78). Porto: Porto Editora.
- Goodson, I. F. (1997). *A Construção Social do Currículo* (M. J. Carvalho, Trans.). Lisboa: Educa.
- Goodson, I. F. (1999). The educational researcher as a public intellectual. *British Educational Research Journal*, 25(3), 277-297.
- Gordon, E. (1993). *Learning Sequences in Music: Skill, Content and Patterns - A Music Learning Theory*. Chicago: GIA Publications, Inc.
- Gordon, E. (2000). *Teoria da aprendizagem musical. Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grant, C., & Zeichner, K. (1984). On becoming a reflective teacher. In C. Grant (Ed.), *Preparing for reflective teaching: A book of readings* (pp. 103-114). Boston: Allyn & Bacon.
- Greenburg, M. (1970). Musical achievement and the self- concept. *Journal of Research in Music Education*, 18, 57- 64.
- Greene, J. C. (2008). Is mixed methods social inquiry a distinctive methodology? *Journal of Mixed Methods Research*, 2(7), 7-22.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- Gruhn, W. (2006). Music learning in schools: Perspectives of a new foundation for music teaching and learning. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*,

5(2), 2-27.

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Habermas, J. (1990). *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Ed. Dom Quixote.
- Hamachek, D. (1999). Effective teachers: What they do, how they do it, and the importance of self-knowledge. In R. P. Lipka & T. M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 189-224). Albany, NY: State University of New York Press.
- Hameline, D. (1985). Le praticien, l'expert et le militant. In J. P. Boutinet (Ed.), *Du Discours à l'Action: Les sciences sociales s'interrogent sur elles-mêmes* (pp. 80-103). Paris: L'Harmatan.
- Hameline, D. (1999). O educador e a acção sensata. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão professor* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 35-62). Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, 35, 503-527.
- Hargreaves, A. (2002). Teaching and betrayal. Teachers and Teaching. *Theory and Practice*, 8(3), 393-407.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (2005). Teaching in the knowledge society. Professional voice. *Teacher Quality & Quality Teaching*, 4(1, Spring), 11-25.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Hargreaves, A., & Lo, L. (2000). The paradoxical profession. *Prospects*, XXX(2, June), 167-180.
- Hargreaves, D. J. (1999). Desenvolvimento musical e educação no mundo social. *Revista CIPEM*, 1, 5 -13.
- Hargreaves, D. J. (2012). Musical imagination: Perception and production, beauty and creativity. *Psychology of Music*, 40(5), 539-557.
- Hargreaves, D. J., & Marshall, N. A. (2003). Developing identities in music education. *Music Education Research*, 5(3), 263-273.
- Hargreaves, D. J., & North, A. C. (1999). The functions of music in everyday life:

- redefining the social in music psychology. *Psychology of Music*, 27, 71-83.
- Heidegger, M. (1962). *Being and Time* (J. Macquarrie & E. Robinson, Trans.). Oxford: Basil Blackwell.
- Henry, W. (2001). Vocal Development in General Music: Bringing Two Worlds Together. *General Music Today*, 15(1), 4-8.
- Holmes, M. (1991). Bringing about change in teachers: rationalistic technology and therapeutic human relations in the subversion of education. *Curriculum Inquiry*, 21(1), 65-90.
- Hopmann, S. T., & Brinek, G. (2007). Introduction: PISA According to PISA: Does PISA Keep What It Promises? In S. T. Hopmann, G. Brinek & M. Rezl (Eds.), *PISA According to PISA* (pp. 9-20). Wien: LIT-Verlag.
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (pp. 31-62). Porto: Porto Editora.
- Hursh, D. (2007). Exacerbating inequality: the failed promise of the No Child Left Behind Act. *Race Ethnicity and Education*, 10(3, September), 295-308.
- Ittzés, M. (2004). Zoltán Kodály 1882-1967: Honorary President of ISME 1964-1967. *International Journal of Music Education*, 22(2 Aug.), 131-147.
- Jackson, P. (1990). *Life in Classroom*. New York: Holt, Reinehart and Winston.
- James, W. (1907). *Pragmatism: A new name for some old ways of thinking*. New York: Longman Green and Co.
- James, W. (1912). *Talks to teachers on psychology: and to students on some of life's ideals*. New York: Henry Holt and Co.
- James, W. (1931). *The principles of psychology*. New York: Henry Holt and Company.
- Jaques-Dalcroze, E. (1920). *The eurhythmics of Jaques-Dalcroze* (3rd ed.). London: Constable & Company Ltd.
- Jaques-Dalcroze, E. (1921). *Rhythm, Music & Education*. New York and London: The Khickerbocker Press.
- Járdányi, P. (1981). Música folklórica y educación musical (P. Ceballos, Trans.). In F. Sándor (Ed.), *Educacion musical en Hungria* (pp. 11-25). Madrid: Corvina Kiadó.
- JMP (2015). Juventude Musical Portuguesa. Consultado em 5, Fev., 2015:  
<http://www.jmp.pt/index.php?lg=1&idmenu=1&idsubmenu=5>
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. . *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.

- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Julia, D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. In A. Nóvoa, M. Depaepe & E. V. Johannningmeier (Eds.), *Paedagogica Historica. International journal of the history of education* (Vol. Suppl. Series, pp. 353-382).
- Kamens, D. H., & Cha, Y. K. (1992). The Formation of New Subjects in Mass Schooling: Nineteenth Century Origins and Twentieth Century Diffusion of Art and Physical Education. In J. W. Meyer, D. H. Kamens & A. Benavot (Eds.), *School Knowledge For the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century* (pp. 152-164). Washington, DC: Falmer Press.
- Kenny, D. T., & Osborne, M. S. (2006). Music performance anxiety: New insights from young musicians. *Advances in Cognitive Psychology*, 2(2-3), 103-112.
- Kodály, Z. (1974a). Pentatonic Music (L. Halápy & F. Macnicol, Trans.). In F. Bónis (Ed.), *The selected writings of Zoltán Kodály* (pp. 221-228). London: Boosey & Hawkes.
- Kodály, Z. (1974b). Preface to the volume Musical Reading and Writing (L. Halápy & F. Macnicol, Trans.). In F. Bónis (Ed.), *The selected writings of Zoltán Kodály* (pp. 201-208). London: Boosey & Hawkes.
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory, the pedagogy of realistic teacher education*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*. 11(1, February 2005), 47-71.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kushner, S. (2010). Falsifying (Music) Education: Surrealism and Curriculum. *Critical Education*, 1(4), 1-11.
- L'Écuyer, R. (1987). L'Analyse de contenu: notion et étapes. In J.-P. Deslauries (Ed.), *Les méthodes de recherche qualitative* (pp. 49-64). Québec: Presses

Universitaires du Québec.

- Langford, G. (1989). Teaching and the idea of a social practice. In W. Carr (Ed.), *Quality in teaching: Arguments for a reflective profession* (pp. 21-34). London: The Falmer Press.
- Langfeld, G. (2007). PISA - Undressing the truth or dressing up a will to govern? In S. T. Hopmann, G. Brinek & M. Rezl (Eds.), *PISA According to PISA* (pp. 225-240). Wien: LIT-Verlag.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2010). Epilogue. The journey: From where we started to where we hope to go. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 4, 73-88.
- Léon, A. (1975). Les grilles d'observation des situations pédagogiques. *Revue Française de Pédagogie*, 30, janv.-fév.-mars, 5-13.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22(140), 1-55.
- Lobrot, M. (1992). *Para que serve a escola?* (C. Gândara & R. Pacheco, Trans.). Lisboa: Terramar.
- Lourenço, E. (1982). *O Labirinto da saudade – Psicanálise mítica do destino português*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Luhmann, N. (2006). *A improbabilidade da comunicação*. Lisboa: Edições Vega.
- Lukin, L. (1981). La enseñanza de canto y música en las escuelas primarias y secundarias. In F. Sándor (Ed.), *Educación musical en Hungría* (pp. 118-146). Madrid: Corvina Kiadó.
- Lukitsch, B. L. (1987). Effects of a positive self-concept approach on musical performance. *Masters's Abstracts International*, 27, 326.
- Maccio, C. (1977). *Animação de Grupos*. Lisboa: Moraes Editores.
- Martí, J. (2000). *Más allá del arte*. Balmes: Deriva Editorial.
- Martins, M. L. (1975). Seminário: Os princípios de Kodály na prática – Sobre o seminário realizado em Lisboa. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 10 Out., 1-5.
- Martins, M. L. (1998). Orff Schulwerk – Obra escolar de Carl Orff. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 99(Outubro/Dezembro), 3-5.
- Mattoso, J. (2000). A Formação da Nacionalidade. In J. Tengarrinha (Ed.), *História de*

- Portugal. São Paulo: EDUSC; UNESP; Instituto Camões.
- McNeil, J. D. (1967). Concomitants of Using Behavioral Objectives in the Assessment of Teacher Effectiveness. *The Journal of Experimental Education*, 36(1, Fall), 69-74.
- ME (2001). Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro. Reorganização Curricular do Ensino Básico.
- ME-DEB. (2001). *Currículo nacional do ensino básico. Competências essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- ME-DGEBS. (1991). *Organização curricular e programas - Vol. I - Ensino Básico - 2º ciclo*. Lisboa: Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.
- Merton, R. K., & Kendall, P. L. (1946). The focused interview. *The American Journal of Sociology*, 51(6 May), 541-557.
- Meyer, J. W. (1992). Introduction. In J. W. Meyer, D. H. Kamens & A. Benavot (Eds.), *School Knowledge For the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century* (pp. 152-164). Washington, DC: Falmer Press.
- Mialaret, G. (1959). *Etude sur la formation des professeurs de mathématiques*. Paris: Centre National de la Recherche Scientifique.
- Montero, L. (2005). *A construção do conhecimento profissional docente* (A. P. Silva, Trans.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Morgan, D. L. (1998). Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods; Applications to health research. *Qualitative Health Research*, 8(3), 362-376.
- Morgan, D. L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48-76.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (C. E. F. Silva & J. Sawaya, Trans. 2.ª ed.). São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- Morin, E. (2006). *Introdução ao pensamento complexo* (T. E. Lisboa, Trans.). Porto Alegre: Sulina.
- Morrell, P. D., & Carroll, J. B. (2010). *Conducting educational research. A primer for teachers and administrators*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Mota, G. (1992). Perspectivas para uma Investigação em Educação Musical em Portugal. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 72, 13.

- Mota, G. (2003). Pesquisa e formação em educação musical. *Associação Brasileira de Educação Musical*, 8, 11-16.
- Mucchielli, R. (1994). *A entrevista não-directiva* (S. Magaldi, Trans.). São Paulo: Martins Fontes Editora.
- Neill, A. S. (1976). *Liberdade sem medo (Summerhill)* (N. Lacerda, Trans.). S. Paulo: Ibrasa.
- Niglas, K. (2004). *The combined use of qualitative and quantitative methods in educational research*. (Dissertation on Social Sciences), Tallinn Pedagogical University, Tallinn, Estonia.
- Nogueira, J. (2002). *Formar professores competentes e confiantes*. (doutoramento), Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Nóvoa, A. (1995). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1998). L'Europe et l'éducation: analyse socio-historique des politiques éducatives européennes. In A. Nóvoa. (Ed.), *Histoire & Comparaison (essais sur l'éducation)* (pp. 85-119). Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (1999a). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão professor* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1999b). Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25(1, jan./jun), 11-20.
- Nóvoa, A. (2008). Os professores e o “novo” espaço público da educação. In M. Tardif & C. Lessard (Eds.), *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais* (pp. 217-233). Petrópolis: Vozes.
- OECD. (2004). Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Onwuegbuzie, A. J., & Collins, K. M. T. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *The Qualitative Report*, 12(2, June), 281-316.
- Oppenheim, A. N. (2001). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. London and New York: Continuum.
- Palheiros, G. B. (1988). Jos Wuytack - 30 anos ao serviço da pedagogia musical. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 59(Out./Dez.), 5-7.
- Palheiros, G. B. (1999a). Investigação em educação musical: perspectivas para o seu desenvolvimento em Portugal. *CIPEM - Revista*, 1, 3-26.



- Palheiros, G. B. (1999b). Metodologias e Investigação sobre o ensino do ritmo. Algumas reflexões. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 103(Out./Dez.), 4-9.
- Palheiros, G. B. (1993). *Educação Musical no Ensino Preparatório. Uma Avaliação do Currículo*. Lisboa: Associação Portuguesa de Educação Musical.
- Palheiros, G. B. (2004). Funciones y modos de oír música de niños y adolescentes, en distintos contextos. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 1-15.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Peirce, C. S. (1878). How to Make Our Ideas Clear. *Popular Science Monthly*, 12(January), 286-302.
- Peirce, C. S. (1905). What pragmatism is. *The Monist*, 15(2, April), 161-181.
- Perdigão, M. M. A. (1978). Breves recordações da introdução em Portugal do método Willems e um voto. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 21(Jul.), 3-5.
- Perrenoud, P. (1993). Ce qui se joue à l'échelle des établissements dans une rénovation didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 104(juillet-août-septembre), 5-16.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Edições ASA.
- Perrenoud, P. (2005). *Escola e Cidadania: O papel da escola na formação para a democracia* (F. Murad, Trans.). Porto Alegre: Artmed.
- Pinker, S. (1997). *How the mind works*. New York: W. W. Norton & Company.
- Pintassilgo, J., Mogarro, M. J. & Henriques, R. P. (2010). *A formação de professores em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri.
- Plano Clark, V. L., & Creswell, J. W. (2008). *The mixed methods reader*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Plummer, K. (1983). *Documents of life: An introduction to the problems and literature of a humanistic method*. London: George Allen & Unwin.
- Postic, M. (1990a). *A Relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Postic, M. (1990b). *Observação e Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Prais, S. (2007). England: Poor Survey Response and No Sampling of Teaching Groups.

- In S. T. Hopmann, G. Brinek & M. Rezl (Eds.), *PISA According to PISA* (pp. 139-155). Wien: LIT-Verlag.
- Rangel, E., & Carneiro, I. (1985). O papel da investigação na implementação da educação musical em Portugal. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 47, Out./Dez., 14-20.
- Rey, B. (2000). *Peut-on enseigner des compétences?* Paper presented at the Conférence d'overture du colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec, 29 Novembre, Québec.
- Rogers, C. (1945). The nondirective method as a technique for social research. *American Journal of Sociology*, 50(4, Jan.), 279-283.
- Rogers, C. (1985). *Tornar-se Pessoa* (7.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Moraes Editores.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34 jan./abr.).
- Rorty, R. (1992). *Contingência, Ironia e Solidariedade*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rosa, J. C. (1994). *Investigação em educação*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Rossmann, G. B., & Wilson, B. L. (1985). Numbers and words: Combining quantitative and qualitative methods in a single large-scale evaluation study. *Evaluation Review*, 9, 627-643.
- Sacks, O. (2007). *Musicophilia: tales of music and the brain*. New York: Alfred A. Knopf.
- Sandelowski, M. (2001). Focus on research methods real qualitative researchers do not count: The use of numbers in qualitative research. *Research in Nursing & Health*, 24, 230-240.
- Santos, A. L. (2006). *Para uma ética do como se. Contingência e liberdade em Aristóteles e Kant*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Santos, D. (1991). *A Criança e a Escola - Palestra proferida no Museu João de Deus, em Lisboa, no dia 8 de Março de 1958*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Santos, J. (1991). *Ensaio sobre educação - II* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Sartre, J.-P. (1943). *L'être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique*. Paris: Gallimard.
- Sartre, J.-P. (1976). *A Náusea* (A. C. Martins, Trans.). Mem Martins: Publicações Europa-América.

- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Serafine, M. L. (1988). *Music as cognition. The development of thought in sound*. New York: Columbia University Press.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 4-14.
- Shulman, L., & Shulman, J. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2, mar./apr.), 257-271.
- Sjøberg, S. (2007). PISA and 'Real Life Challenges': Mission Impossible. In S. T. Hopmann, G. Brinek & M. Rezl (Eds.), *PISA According to PISA* (pp. 203-224). Berlin: LIT-Verlag.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.
- Skinner, B. F. (1965). Review Lecture: The Technology of Teaching Proceedings of the Royal Society of London. *Series B, Biological Sciences*, 162(989, Jul.), 427-443.
- Sloboda, J. A. (1990). Musical Excellence, How Does it Develop. In M. J. Howe (Ed.), *Encouraging the Development of Exceptional Abilities and Talents* (pp. 165-178). Leicester: The British Psychological Society.
- Sloboda, J. A. (2005). *Exploring the musical mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Sloboda, J. A. (2010). Music in everyday life: The role of emotions. In P. Juslin & J. Sloboda (Eds.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (pp. 493-514). Oxford: Oxford University Press.
- Sousa, M. R. (1999). *Metodologias do ensino da música para crianças*. Gaia: Gailivro.
- Stand, K. (2006). Survey of Indiana Music Teachers on using composition in the classroom. *Journal of Research in Music Education*, 54(2), 154-167.
- Stephens, J. (2003). Imagination in education: strategies and models in the teaching and assessment of composition. In M. Hickey (Ed.), *Why and how to teach music composition: a new horizon for Music Education* (pp. 113-138). Reston: MENC - The National Association for Music Education.
- Stoer, S. R. (1983). A reforma Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou «disfarce humanista»? *Análise Social*, XIX(77-78-79), 793-822.
- Stoer, S. (2002). No fio da navalha ou, por outras palavras, como Michael Apple chama

- a nossa atenção para ter cuidado com o fosso. *Currículo sem Fronteiras*, 2(1, Jan/Jun), 99-105.
- Stoer, S. R. & Magalhaes, A. M. (2003). Education, knowledge and network society. *Educ. Soc.* 24, (85, Dec.).1179-1202.
- Swanwick, K. (1998). Music as culture. Consultado em 09/05, 2011:  
<http://members.aol.com/jfgates/maydaygroups/calls2b.html>
- Swanwick, K. (1999). *Teaching Music Musically*. London and New York: Routledge.
- Szönyi, E. (1981). El solfeo en la educación musical (P. Ceballos, Trans.). In F. Sándor (Ed.), *Educacion musical en Hungria* (pp. 26-95). Madrid: Corvina Kiadó.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2008). *O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis- RJ: Vozes.
- Tardif, M. (2010). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Tardif, M., & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, 21(73), 209-244.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 3-8.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). The past and future of mixed methods research: From data triangulation to mixed model designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 671-702). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Taubman, P. M. (2009). *Teaching by Numbers: Deconstructing the Discourse of Standards and Accountability in Education*. New York: Routledge.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource* (3rd ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2006). A general typology of research designs. *Research in the school*, 13(1), 12-28.
- Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100.
- Uljets, M. (2007). The hidden curriculum of PISA - The promotion of neo-liberal policy by educational assessment. In S. T. Hopmann, G. Brinek & M. Rezl (Eds.), *PISA According to PISA* (pp. 296-303). Berlin: LIT-Verlag.
- Vala, J. (1987). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia*

- das ciências sociais* (pp. 100-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the field: On writing ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.
- van Zanten, A.-. (2001). L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants: le cas des professeurs des collèges périphériques français. *Éducation et francophonie*, XXIX(1, Printemps), 13-35.
- van Zanten, A. (2004). *Les Politiques d'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Vygotsky, L. (1997). The History of the Development of Higher Mental Functions. In R. W. Rieber (Ed.). *The Collected works of L.S. Vygotsky*. Vol. 4. New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (2005). *Pensamento e linguagem* (J. L. Camargo, Trans. 3.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Ward, J. B. (1906). The reform of church music. *The Atlantic Monthly*, April.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. Newbury Park, Cal.: Sage Publications.
- Welch, G., Purves, R., Hargreaves, D. J., & Marshall, N. (2010). Reflections on the 'Teacher identities in music education'. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 9(2), 11-32.
- Westerlund, H., & Väkevä, L. (2011). Who needs theory anyway? The relationship between theory and practice of music education in a philosophical outlook. *B. J. Music*, 28(1), 37-49.
- Wittorski, R. (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*. Condé sur Noireau: L'Harmattan.
- Woods, P. (1999). Aspectos sociais da criatividade do professor. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão professor* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 125-154). Porto: Porto Editora.
- Wuttke, J. (2007). Uncertainties and Bias in PISA. In S. T. Hopmann, G. Brinek & M. Rezl (Eds.), *PISA According to PISA* (pp. 241-263). Berlin: LIT-Verlag.
- Zeichner, K., & Tabachnik, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education washed out by school experiences? *Journal of Teacher Education*, 32(3), 7-11.
- Zuberbueler, A. (2006). The Ward method: Chant from the ground up. *Sacred Music*, 133 Spring, 14-17.